

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**L'APPORT DU POINT DE VUE DE PRATICIENS SUR LA QUESTION DU LIEN
ENTRE LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE ET CELLE DU
FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
JOSY MORIN**

MAI 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail de recherche aurait été impossible sans le soutien de mes proches. La confiance qu'ils m'ont témoignée dans les moments de découragement fut définitivement l'une des grandes motivations qui m'a permis de mener ce projet à terme. Je les remercie en leur dédiant cet ouvrage.

Un merci tout spécial également à madame Pauline Côté, Ph. D., ma directrice de recherche, qui s'est montré un guide tout à fait judicieux dans la direction à prendre relativement à la problématique de recherche, et qui n'a jamais douté de mon potentiel pour y parvenir.

RÉSUMÉ

Améliorer les pratiques enseignantes est un sujet qui soulève bien des questions depuis toujours. Désormais par le biais des didactiques des disciplines (Jonnaert et Provencher, 2001), nombreuses sont les problématiques dont l'étude permet l'avancement des connaissances. En tant que domaine d'enseignement, la didactique du français, autant sous forme de langue maternelle que sous forme de langue seconde, mérite également une attention particulière. Les travaux de plusieurs auteurs tels Roulet (1980), Marchand (1989), et Chartrand et Paret (1995) s'attardent d'ailleurs justement sur la possibilité d'une relation plus étroite entre ces deux domaines d'enseignement. Doit-on ainsi privilégier deux domaines distincts, didactique du français langue maternelle (DFLM) et didactique du français langue seconde (DFLS), ou parler davantage d'une didactique du français ? Les nuances à apporter à une telle question sont très nombreuses. Le présent mémoire s'attarde donc sur un aspect bien précis de cette vaste question, à savoir le point de vue et les pratiques réelles d'enseignants ayant une expérience pertinente dans les deux domaines d'enseignement qui nous intéressent. Nous souhaitons voir ce qui se passe réellement dans une salle de classe; les notions enseignées le sont-elles de façon complètement différente que l'on soit en FLM ou en FLS ? Et qu'en pensent les enseignants et les enseignantes qui ont à transmettre la même notion à des étudiants de FLM et de FLS. Les processus sont-ils les mêmes ? La participation de trois enseignants à des entrevues semi-dirigées, à des rédactions de planification de leçons types prodiguées à la fois en classe de FLM et de FLS, ainsi qu'à une table ronde, nous permet de dresser un portrait comparatif des pratiques et des points de vue de ces trois enseignants relativement à notre problématique, afin de tenter quelques éléments de réponses permettant un éclairage nouveau sur la question. Ainsi, si les nombreuses données recueillies nous permettent de conclure qu'il existe effectivement des points communs à la situation d'enseignement de FLM et de FLS, nous devons également souligner qu'il existe plusieurs différences non négligeables.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ.....	3
TABLE DES MATIÈRES.....	4
LISTE DES HORS TEXTE.....	5
CHAPITRE PREMIER - LA PROBLÉMATIQUE	6
A- Introduction	
B- Problématique	
a) Question de recherche	
b) Objectifs de recherche	
C- Cadre théorique	
a) La didactique en tant que discipline scientifique	
b) Courants et approches de l'enseignement du FLM et du FLS	
c) La situation d'apprentissage	
CHAPITRE II – LA MÉTHODOLOGIE	19
A- Sélection des sujets	
B- L'entrevue semi-dirigée	
C- La planification d'une leçon type	
D- La table ronde	
CHAPITRE III – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	23
A- Analyse de contenu de trois entrevues semi-dirigées	
B- Analyse de contenu de six planifications de cours	
C- Analyse de contenu de la table ronde	
CONCLUSION	40
ANNEXES	
I- Communication aux sujets via Internet.....	42
II- Canevas de l'entrevue semi-dirigée.....	45
III- Verbatims de l'entrevue semi-dirigée – sujet 1	46
IV- Verbatims de l'entrevue semi-dirigée – sujet 2.....	52
V- Verbatims de l'entrevue semi-dirigée – sujet 3.....	57
VI- Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS – sujet 1	65
VII- Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS – sujet 2.....	74
VIII- Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS – sujet 3.....	84
IX- Canevas de la table ronde.....	96
X- Verbatims de la table ronde.....	98
RÉFÉRENCES.....	107

LISTE DES HORS TEXTE

LISTE DES FIGURES

Figure 1-	Le triangle didactique selon Chevallard.....	13
Figure 2-	La situation d'apprentissage selon D. Langlois et G. Forget.....	18

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-	Perception des sujets relativement à la comparaison qu'ils font de leur enseignement du FLM et du FLS, prenant en compte la variable du niveau des étudiants.....	28
Tableau 2-	Points de comparaison possibles entre FLM et FLS ressortant des entrevues semi-dirigées.....	29
Tableau 3-	Vue d'ensemble et analyse comparée des planifications d'une leçon type.....	34
Tableau 4-	Vue d'ensemble et analyse comparée des opinions des sujets recueillies en table ronde.....	36

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

A- Introduction

Un travail de recherche dans le cadre d'une maîtrise en Éducation en est un qui passe par plusieurs étapes menant à un projet de recherche défini et structuré. Outre le diplôme d'études de deuxième cycle auquel ce travail rigoureux doit ultimement donner lieu, les études de maîtrise sont également l'occasion de contribuer à l'état des connaissances dans le domaine ciblé par notre sujet d'étude. Les pages qui suivent feront donc état du travail qui aura été effectué sur près de deux ans dans le but de réaliser une étude dont le contenu soit suffisamment pertinent du point de vue scientifique pour faire l'objet d'un mémoire de maîtrise en Éducation. Nous verrons donc le développement de la problématique qui nous préoccupe; problématique donnant d'ailleurs lieu à une question et des objectifs spécifiques de recherche. Nous nous dirigerons ensuite vers le cadre théorique, c'est-à-dire les concepts et les auteurs sur lesquels s'appuie la problématique que nous développons. Aussi, nous examinerons la démarche méthodologique que nous devons suivre, afin d'atteindre nos objectifs de recherche, pour ensuite déterminer les limites et les retombées de la recherche dans laquelle nous nous engageons officiellement avec la rédaction de ces quelques pages.

B- Problématique

La problématique de l'enseignement-apprentissage en éducation en est une qui intéresse depuis fort longtemps. Traditionnellement associée aux domaines de la pédagogie et de la psychopédagogie, on assiste, selon Halté (1992), à l'émergence, depuis les années 1970, d'une discipline scientifique se consacrant essentiellement à cette problématique et qui deviendra vite une importante référence dans les milieux de l'éducation. Parallèlement à cette didactique générale, se développent également ce que l'on appelle « les didactiques des disciplines » (Jonnaert et Provencher, 2001). C'est donc dire que chacune des disciplines que

l'on retrouve dans les écoles a le bénéfice de pouvoir recourir à la didactique de sa propre discipline, afin d'orienter les pratiques des enseignants en matière d'enseignement-apprentissage. C'est entre autres le cas du français. À cette distinction entre didactique générale et didactique du français, on doit également distinguer deux disciplines à l'intérieur même de cet objet d'enseignement qu'est le français, soit la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLS).

Or, l'apprentissage d'une langue, que l'on parle de la langue maternelle ou d'une langue étrangère, est un apprentissage qui n'a pour ainsi dire pas de fin. Combien de personnes peuvent effectivement affirmer connaître et pouvoir utiliser chacun des mots du dictionnaire d'une langue ? Et ce, sans parler de tous les usages syntaxiques qui demandent parfois une recherche poussée afin de s'assurer d'en respecter le code. Comme la communication entre les êtres humains est l'un des aspects importants de l'évolution, il va de soi que l'enseignement et l'apprentissage du langage oral et écrit demeurent au centre des préoccupations des chercheurs en éducation depuis toujours.

Maintenant associées à la didactique du français, les préoccupations des chercheurs en matière d'enseignement-apprentissage du français sont toujours aussi présentes. Ceci montre d'ailleurs l'importance pour les spécialistes de toujours se questionner, afin de contribuer aux connaissances de leur discipline, le tout dans le but ultime d'en améliorer les pratiques sur le terrain. Un des questionnements qui subsiste depuis plusieurs années déjà, notamment avec Roulet (1980), concerne justement cette distinction formelle qui existe entre la didactique de la langue maternelle (DLM) et la didactique de la langue seconde (DLS). Car bien que l'objet de la présente étude soit plus particulièrement celui de la langue française, la question demeure la même pour ce qui est des autres langues parlées et écrites, qui sont encore enseignées de nos jours. Quels sont donc les appuis théoriques d'un tel cloisonnement ? L'objet d'enseignement n'est-il pourtant pas le même dans les deux disciplines ? Qu'est-ce qui empêche un rapprochement entre DLM et DLS ? Pourquoi serait-il souhaitable d'en explorer les avenues possibles ?...

Bien que la question à savoir quels seraient les avantages à exploiter les transversalités de l'enseignement-apprentissage du FLM et du FLS ait été abordée auparavant, c'est au colloque du CRÉDIF sur le thème de « Didactique des langues ou didactiques de langues ? », tenu à Paris en 1987, que l'interrogation suivante a été soulevée officiellement : « Faut-il développer une didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère, ou

faut-il distinguer deux didactiques du français : DFLM et DFLÉ ? » (dans Chartrand et Paret, 1995). Comme le souligne Marchand (1989), les auteurs s'entendent généralement pour reconnaître qu'il existe effectivement des facteurs de proximité et de différenciation entre DFLM et DFLS. C'est quant à l'utilité ou non d'exploiter les facteurs de proximité dans la constitution d'une didactique des langues que les avis diffèrent. Nous allons donc maintenant nous pencher brièvement sur les travaux de quelques auteurs reconnus dans le domaine, pour tenter de cerner leur position quant au cloisonnement des DFLM et DFLS en disciplines distinctes et autonomes, l'une par rapport à l'autre.

Les ouvrages de Eddy Roulet (1980, 1989) visent à démontrer l'importance des transversalités entre la DLM et la DLS. Roulet n'hésite d'ailleurs pas à recourir à des écrits de Bally remontant à 1930, qui disent que la seule façon de préparer l'apprentissage d'une langue seconde est de cultiver à fond les ressources de la langue maternelle (1980, 5). En ce qui a trait à cette situation, qui traite de l'apprentissage des langues en général, Roulet est très clair quant à l'utilité d'intégrer la pédagogie de la langue maternelle à celle des langues secondes. À l'aide d'une foule d'exemples tel le manque total de coordination dans une école du canton de Neuchâtel en Suisse, dans l'enseignement des notions en FLM et en allemand langue seconde, Roulet exprime la nécessité d'une plus grande collaboration entre les deux disciplines. Il s'agit en fait de prendre les acquis en langue maternelle, de les réinvestir dans l'apprentissage d'une langue seconde, afin de concevoir une approche qui soit commune à la langue en général.

Son propos concerne en fait deux aspects : celui de l'unification de la DLM et de la DLS, comme nous venons de le voir, mais aussi celui de l'unification de la DFLM et de la DFLS. Les nuances entre ces deux situations sont importantes puisque les facteurs à considérer ne sont pas les mêmes d'une situation à l'autre. Le point de vue de Roulet, en ce qui a trait au rapprochement de la DFLM et de la DFLS rejoint celui de Marchand (1989), qui montre bien que tout en considérant les différences qui existent, notamment dans le domaine institutionnel, les deux disciplines ont tout intérêt à collaborer en raison des problèmes et des objectifs qu'elles ont en commun. Cette collaboration ne suppose cependant pas l'intégration complète des deux disciplines, puisque les deux situations d'enseignement-apprentissage ne sont jamais liées chez un apprenant (Roulet, 1989). Un locuteur natif du français n'aura effectivement jamais à s'investir dans un apprentissage du français en tant que langue seconde.

La position de R. Galisson (1986) va sensiblement dans le même sens que celle de Roulet et de Marchand. Considérant qu'il y a de toute façon toujours eu des emprunts et des échanges entre FLM et FLS, il semblerait selon lui pertinent de resserrer les liens institutionnels entre les deux disciplines, au niveau des méthodes, par exemple, afin de provoquer ce rapprochement qu'il juge nécessaire entre les DLM et les DLS.

Si certains didacticiens sont ainsi en faveur d'un rapprochement entre DFLM et DFSL, il n'en va pas de même pour tous. En effet, certains d'entre eux, tels J.-P. Bronckart et J.-L. Chiss (1989), militent en faveur de la nécessité d'autonomie de la DFLM, et ce, en raison des trop grandes spécificités de chacune des disciplines.

Cette question qui nous préoccupe, Chartrand et Paret (1995) se la sont également posée dans le cadre d'une réflexion sur l'état de la didactique du français en tant que discipline scientifique. Après avoir analysé la prise de position de plusieurs auteurs, dont quelques-uns sont d'ailleurs mentionnés ici, ces auteurs constatent que la tendance est de plus en plus à mettre en lumière les points communs de la langue maternelle avec les autres langues. C'est entre autres pour cette raison qu'elles considèrent que « des rapprochements soutenus entre DFLM et DFSL sont nécessaires au plan organisationnel et professionnel; au plan des recherches en didactique ; au plan de la formation des maîtres du primaire et du secondaire » (p. 206). Toujours selon Chartrand et Paret, c'est justement le rapprochement des deux disciplines sur ces plans qui permettrait de déterminer définitivement la nécessité de l'autonomie de la DFLM, ou s'il serait définitivement nécessaire de construire un domaine disciplinaire appelé didactique du français.

Les lectures effectuées que nous venons de résumer très brièvement sont certes fort intéressantes d'un point de vue scientifique, mais ne permettent toutefois pas de se faire une idée de la situation réelle, c'est-à-dire sur ce qui se passe du côté des enseignants en ce qui a trait aux éventuelles transversalités et différenciations à établir entre la DFLM et la DFSL. Les auteurs ayant examiné cette question ne semblent pas s'être penchés sur cet aspect du problème. On nous parle certes de transversalités et de différenciations d'un point de vue théorique, mais en ce qui a trait au point de vue pratique, il nous semble pertinent de se poser la question à savoir ce qu'en pensent et comment agissent les enseignants. Car si les transversalités et les différenciations théoriques qu'il y a à faire entre langue maternelle et langue seconde semblent reconnues dans les milieux universitaires, il ne semble pas y avoir

de travaux qui cherchent à établir les transversalités et les différences relativement aux pratiques des enseignants de FLM et de FLS.

La problématique de la présente recherche a donc été construite à partir des travaux de différents auteurs, en regard du débat dont nous venons de faire état, mais s'oriente davantage sur la pratique et les points de vue des enseignants qui ont à manipuler concrètement la DFLM et la DFLS.

Puisque l'objet d'enseignement de la DFLM et de la DFLS est le même, nous savons implicitement que certaines situations d'apprentissage seront semblables, que l'on se retrouve en classe de FLM ou en classe de FLS. Conjuguer le présent de l'indicatif se fait de la même façon, que l'on soit en FLM ou en FLS. Il y a donc un élément de similitude entre DFLM et DFLS au niveau des contenus à enseigner. Mais ces contenus d'enseignement sont-ils suffisants pour dire s'il est souhaitable ou non de faire un rapprochement entre les deux disciplines qui nous intéressent ? Le fait que l'on conjugue de la même manière, que l'on soit en FLM ou en FLS n'est certes pas un élément suffisant pour tenter de répondre à cette question. Les éléments qui nous permettraient d'explorer le problème se trouvent selon nous auprès des enseignants qui ont à travailler à la fois en FLM et en FLS. Voyons donc maintenant de façon plus spécifique la question de recherche officielle, ainsi que les objectifs qui la sous-tendent auxquels nous a mené la construction de cette problématique.

a) Question de recherche

À partir de situations d'apprentissage communes à l'enseignement du FLM et du FLS, peut-on faire un rapprochement entre les didactiques de ces deux disciplines ?

b) Objectifs de recherche

Les objectifs poursuivis par la présente recherche sont les suivants :

- **Explorer les représentations déclaratives des enseignants sur les similitudes et les différences entre l'enseignement d'une notion en FLM et en FLS.**

Il s'agit là du premier élément important de notre question de recherche, à savoir comment procèdent les enseignants lorsqu'ils ont à enseigner une même notion, à la fois en FLM et en FLS. Nous souhaitons comparer les deux situations, afin d'établir en quoi les stratégies et les outils d'enseignement sont semblables, ou s'ils se différencient, considérant le fait que les

élèves avec lesquels ils doivent travailler abordent la matière avec des acquis qui ne sont certainement pas les mêmes.

- **Analyser les similitudes et les différences dans des planifications créées par les enseignants à propos d'une notion entre ce qu'ils proposent dans le cadre d'un enseignement en FLM. Et en FLS.**

C'est en analysant les données recueillies quant aux stratégies employées pour l'enseignement de notions communes au FLM et au FLS, lors d'une entrevue semi-dirigée, que nous pourrions déterminer quelles sont, dans la pratique des enseignants, les similitudes et les différences dans la façon que les enseignants ont d'enseigner la même notion, qu'il s'agisse d'élèves dont le français est la langue maternelle ou la langue seconde.

- **Cerner le point de vue d'enseignants ayant une expérience pertinente dans les deux disciplines qui nous intéressent.**

Nous l'avons vu plus tôt, les auteurs ont une opinion bien définie en ce qui a trait à l'utilité ou non de miser sur les transversalités de l'enseignement de la DFLM et de la DFLS. L'originalité de la présente recherche réside dans ce fait : nous allons nous pencher sur des aspects moins théoriques que ce les auteurs dont nous avons traité plus haut ont fait jusqu'à maintenant, pour nous concentrer sur des aspects un peu plus pratiques. Nous croyons que le fait d'aller cerner ce qu'en pensent les enseignants, qui sont bien placés pour avoir une opinion à ce propos, puisque ceux qui participeront à l'étude auront à la fois de l'expérience en FLM et en FLS, nous permettra de voir le problème sous un angle différent de ce qui s'est fait jusqu'à présent. De fait, si les recherches accomplies dans chacune des disciplines qui nous intéressent sont nombreuses, rares sont celles qui tentent d'établir un lien entre les deux, notamment en ce qui a trait aux modes d'enseignement. La réalisation de cet objectif donnera lieu à une précieuse source d'informations, en ce sens qu'il nous permettra de connaître non seulement les pratiques, mais aussi le pourquoi des pratiques des enseignants qui participeront à l'étude.

- **Analyse les similitudes et les différences dans des planifications créées par les enseignants à propos d'une notion entre ce qu'ils proposent dans le cadre d'un enseignement en FLM. Et en FLS.**

Ce que nous chercherons à établir par cet objectif, c'est de voir quels seraient les aspects qui permettraient de montrer les similitudes et les complémentarités qui existent entre

l'enseignement du FLM et du FLS. Nous devons donc, à cette étape de la recherche, comparer les façons de faire des enseignants, afin de déterminer s'il y a des points semblables ou différents dans leur façon d'aborder l'enseignement d'un contenu commun au FLM et au FLS. Nous tenterons donc de montrer globalement en quoi les situations d'enseignement de FLM et de FLS se rapprochent et se dissocient, et ce, pour les situations d'apprentissage que nous aurons retenues, et les données que nous aurons recueillies.

C- Cadre théorique

L'élaboration d'une problématique telle que nous venons d'en faire le résumé, nécessite le recours aux travaux d'une multitude d'auteurs reconnus dans le domaine qui nous intéresse, afin d'assurer la scientificité de notre démarche. Les pages qui suivent tenteront donc, de façon condensée, de retracer les grandes lignes des concepts auxquels nous avons eu recours dans l'élaboration de la problématique.

a) La didactique en tant que discipline scientifique

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la didactique, telle qu'on la connaît aujourd'hui, est une discipline qui n'a commencé à se développer de manière significative que dans les années 1970, dans les pays francophones (Simard, 1997). En allant de l'acceptation la plus restreinte à la plus large, J.-F. Halté (1992) définit la didactique comme étant d'abord une réflexion sur les *objets d'enseignement*, ensuite comme des recherches sur les *conditions d'appropriation* des savoirs et, enfin, comme des recherches sur l'*intervention didactique*. Le point commun qui se dégage de ces trois acceptations réside dans l'attention qui est portée aux savoirs scolaires disciplinaires. Qu'il s'agisse de la transmission et de l'acquisition de ces savoirs, la question se pose également à savoir si la didactique appartient aux sciences de l'éducation ou aux sciences disciplinaires de référence. Simard (1997) reconnaît à priori que si la didactique ne peut en aucune façon se passer de l'apport des sciences disciplinaires de référence, il convient toutefois d'admettre qu'elle relève d'abord du domaine de l'éducation, tout simplement parce que l'ensemble de ses préoccupations sont d'ordre éducatives.

On peut donc dire que la didactique cherche à comprendre ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers. Y. Chevallard (1997) représente par ce qu'il appelle le triangle didactique cette relation à trois pôles :

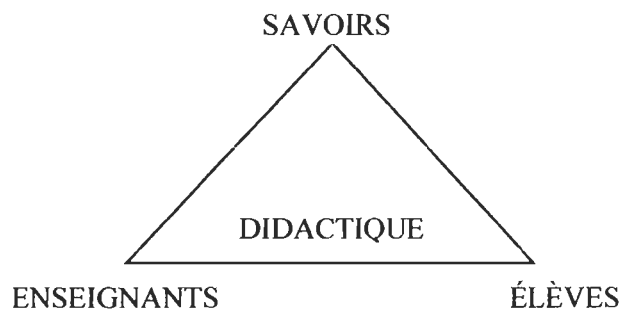


Figure 1- Le triangle didactique selon Chevallard.

Cette représentation graphique démontre également les orientations à la fois théoriques et pratiques de la didactique. Pour Simard (1997), les orientations de la didactique sont théoriques, entre autres parce qu'elle s'intéresse aux concepts et aux démarches des disciplines de référence. Le tout en étudiant notamment leur place dans le système scolaire, par le biais des Programmes et des méthodes d'enseignement, tout en se penchant sur les conditions et les processus d'acquisition des savoirs enseignés aux élèves, ainsi que les obstacles qu'ils doivent surmonter pour y arriver. Elles sont également pratiques parce que les données amassées par la partie théorique du travail de la didactique serviront à la mise en œuvre d'interventions didactiques qui viseront à guider les pratiques d'enseignement.

Il est évident que ces quelques remarques sur les spécificités de la didactique générale, discipline dont l'objectif ultime, selon Halté (1992), est de produire des connaissances étayées et cohérentes qui seront éventuellement réinvesties dans le milieu scolaire, sont loin de définir exhaustivement les caractéristiques et les apports de la didactique dans le milieu scolaire. Nous croyons cependant qu'elles seront suffisantes dans le cadre de notre étude qui s'intéresse plus spécifiquement à la DFLM et à la DFLS.

En ce qui a trait à la DFLM, il semble approprié de dire que si le domaine de l'enseignement-apprentissage du français est l'un des domaines les plus anciens au cœur de l'institution d'enseignement, ce n'est qu'au cours des années 1980, selon Dabène (1995), que l'on commencera à voir le terme de didactique accolé à celui du FLM. Comme le mentionne Halté (1992), c'est plutôt par le biais de la pédagogie et de la psychopédagogie que les

conceptions touchant le FLM sont véhiculées. Encore aujourd'hui, la DFLM est considérée comme une science en émergence (Rosier, 2002). Quoi qu'il en soit, la définition la plus courante, selon Rosier (2002), est l'affirmation qui dit que le terrain d'expérience de la DFLM est la classe de langue maternelle et que son domaine est l'enseignement-apprentissage du français.

Une des grandes particularités du domaine d'enseignement qui nous intéresse ici est qu'il s'agit d'un apprentissage que les enfants qui entrent à l'école ont déjà amorcé depuis longtemps. Un autre aspect également important consiste dans la multitude des objets d'enseignement. Que ce soit l'orthographe, la langue, le texte, la lecture, l'écriture ou encore la littérature, la question de l'unité à l'intérieur même de la DFLM est, selon Chiss, David et Reuter (1995), une interrogation qui demande réflexion. Quoi qu'il en soit, comme le mentionne Simard (1997), malgré les nombreuses questions que soulève l'enseignement du FLM, il n'en demeure pas moins que celui-ci couvre plusieurs enjeux d'ordres culturels, scolaires et sociaux. L'importance de se doter de méthodes efficaces pour son enseignement-apprentissage n'est évidemment pas contestée.

En ce qui a trait à la DFLS, il est plutôt difficile de trouver une littérature traitant exclusivement de ce domaine. Il est beaucoup plus fréquent d'entendre parler de didactique des langues secondes. Dans un ouvrage consacré à la didactique du français, Rosier (2002) reconnaît à la DFLS, bien qu'elle soit déjà reconnue, une position institutionnelle marginale. Il est à noter dans ce cas-ci qu'il s'agit également d'une discipline relativement jeune, puisque Roulet (1986) retrace l'apparition du terme vers le début des années 1970.

b) Courants et approches de l'enseignement du FLM et du FLS

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, le fait que les didactiques du FLM et du FLS soient des disciplines relativement jeunes ne signifie pas que l'on ne se soit pas intéressé à cette problématique auparavant. Comme la présente recherche s'intéresse notamment aux pratiques des enseignants, nous croyons qu'il est nécessaire de faire ici un très bref survol des courants et des approches qui ont caractérisé au fil du temps l'enseignement du FLM et du FLS.

En ce qui a trait tout d'abord au FLM, le premier modèle constitué en conceptions et en pratiques remonte, selon Simard (1997), à la pédagogie traditionnelle. Élaborée au cours

du XIX^e siècle, elle va se maintenir sous diverses formes tout au long du XX^e siècle. Simard dégage cinq grands points pour en résumer les caractéristiques : 1) insistance sur la fonction référentielle du langage, 2) démarche d'enseignement magistrale et transmissive, 3) programme centré sur les éléments de la langue, 4) attitude normative face aux usages linguistiques, 5) hégémonie de l'écrit et du littéraire.

Bien que des critiques à l'endroit de la pédagogie traditionnelle aient déjà été entendues, notamment par la pédagogie Freinet caractérisée, entre autres, par son insistance sur la fonction expressive du langage, ce n'est qu'au cours des années 1970 que les contenus d'enseignement seront réellement révisés. On assiste alors à ce que C. Germain (1993) appelle les courants de rénovations du XX^e siècle. On parle d'abord de l'apport que la linguistique structurale amène au niveau de l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Cependant, malgré les changements proposés au niveau grammatical, notamment par la méthode visant à faire découvrir l'articulation générale de la phrase et par une nouvelle terminologie visant à faire distinguer plus facilement certaines catégories de mots, il n'en demeure pas moins que la plupart des classes de FLM ne sauront éviter le piège de « faire de la grammaire pour faire de la grammaire » (Simard, 1997). Pour ce qui est de la littérature, c'est par le biais de la narratologie, science des structures des récits, que le renouveau prendra forme. Le fonctionnement interne du texte littéraire prendra ainsi une place beaucoup plus importante que le contexte dans lequel celui-ci aura été créé, ce qui est le cas en pédagogie traditionnelle.

On attribue au tournant des années 1980 le moment où la pédagogie fonctionnelle a dominé l'ancien modèle. Voici les quatre grandes lignes qui la définissent le mieux selon Simard (1997) : 1) conception interactive axée sur les fonctions du langage, 2) démarche active insistant sur la pratique significative de la langue en contexte, 3) attitude ouverte face à la variation linguistique, 4) prise en compte de l'oral et des discours courants. La pédagogie fonctionnelle exerce encore aujourd'hui son influence dans les écoles et on constate qu'elle est toujours en évolution. La linguistique textuelle viendra d'ailleurs préciser ou appuyer certaines propositions de ce courant. Ainsi, à la grammaire de la phrase à laquelle la pédagogie traditionnelle donnait une orientation morphologique, et à la direction syntaxique proposée par le courant structuraliste, viendra s'ajouter, dans la classe de FLM des années 1990, une grammaire du texte ayant pour but de démontrer aux élèves les règles présidant à la mise en œuvre des discours.

Bien que ces quelques considérations du domaine de l'enseignement-apprentissage du FLM soient des plus brèves, et bien entendu non exhaustives, il n'en reste pas moins qu'il s'agit des principaux courants qui ont guidé les pratiques enseignantes dans les classes de FLM.

Lorsque l'on tente de dresser un portrait de la situation en ce qui concerne le FLS, on doit plutôt passer par les courants et les approches de l'enseignement-apprentissage des langues secondes en général. Tout comme pour le FLM, les langues secondes ont aussi leur courant que l'on qualifie de traditionnel, ou encore de grammaire-traduction. Sa principale caractéristique est, selon Bronckart (1985), d'enseigner la langue seconde comme s'il s'agissait d'une langue morte, puisque sa pratique est constituée autour des traditions de l'enseignement du grec et du latin. Cette conception de la langue dénote le but principal qui est de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue seconde. Dans cette conception, l'enseignant est un transmetteur de connaissances, avec une interaction à sens unique, de l'enseignant à l'élève.

Comme cette méthode a de tout temps fait l'objet de vives critiques, plusieurs tentatives de réformes ont fait leur apparition dès le dernier quart du XIX^e siècle. Dans un ouvrage retraçant l'histoire de l'enseignement des langues, Germain (1993) définit les différentes méthodes qui sont venues tenter de réformer l'enseignement traditionnel. Il y a tout d'abord la méthode des séries (Gouin, 1880), qui est sans doute l'une des plus connues. Puisque la nécessité d'apprendre les langues vient du besoin qu'ont les êtres humains de communiquer entre eux, l'oral a préséance sur l'écrit dans cette conception. C'est également le cas pour la méthode directe dont le but est de reproduire un environnement où les apprenants seront amenés à communiquer uniquement dans la langue seconde. Le XX^e siècle sera une période très fertile sur le plan des méthodes d'enseignement-apprentissage des langues, puisque c'est à partir de cette époque que, selon Germain (1993), les didacticiens vont chercher à donner des fondements scientifiques à l'enseignement des langues. Cet auteur distingue d'ailleurs trois grands courants dans cette prolifération de méthodes d'enseignement des langues : il s'agit du courant intégré, du courant linguistique et du courant psychologique. Le courant intégré dénote le fait que les approches et méthodes qui y sont contenues font référence à plus d'un aspect et/ou conditions d'apprentissage. On parle entre autres de l'approche audio-orale et de l'approche structuro-globale-audio-visuelle (Tremblay,

1998). Le courant linguistique, comme son nom l'indique, regroupe des approches centrées sur la nature de la langue. Elles sont également au nombre de deux : l'approche situationnelle et l'approche communicative. Quant au courant psychologique, Germain (1993) y apporte encore deux subdivisions : les méthodes centrées sur les conditions d'apprentissage et les méthodes centrées à la fois sur les processus et sur les conditions d'apprentissage.

Quoi qu'il en soit, les méthodes susceptibles de faciliter l'enseignement-apprentissage des langues ont de tout temps été un sujet de réflexion. Tout comme pour l'enseignement-apprentissage du FLM, le débat est encore ouvert, et la réflexion se poursuit.

c) La situation d'apprentissage

Comme l'un des buts de notre étude est de comparer entre elles des situations pédagogiques d'apprentissage communes au FLM et au FLS, nous croyons approprié de nous pencher plus particulièrement sur le concept des situations d'apprentissage en éducation. Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1988, 1992) définit bien le concept. De façon générale, une situation est un « ensemble interrelié d'états, de circonstances et d'événements qui détermine les conditions – internes ou externes – de vie et d'action d'une personne ou d'une collectivité à un moment donné » (1992, p.1165-1166). Ainsi, la situation pédagogique est, toujours selon Legendre, une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage » (p. 1167). On dit également qu'il s'agit de « l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu » (p.1167).

Nous l'avons dit : notre étude s'attardera aux situations d'apprentissage en tant que telles. Legendre les définit en deux temps, soit de façon générale et de façon plus spécifique. De façon générale, une situation d'apprentissage est le « déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs » (p. 1166). Plus spécifiquement, il définit la situation d'apprentissage comme une « situation pédagogique planifiée par le sujet et qui suscite effectivement son apprentissage » (p.1166). Comme l'un de nos objets d'étude sera la façon de faire de l'enseignant en situation d'apprentissage, voici enfin comment Legendre définit la situation d'enseignement : « situation pédagogique planifiée par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même et qui implique une transmission des savoirs » (p.1167). Voilà donc, pour terminer sur les situations d'apprentissage, l'adaptation d'un schéma de D. Langlois et G. Forget (1995)

représentant justement la situation d'apprentissage. Il s'agit d'une démarche en trois temps dans laquelle figurent des étapes bien définies.

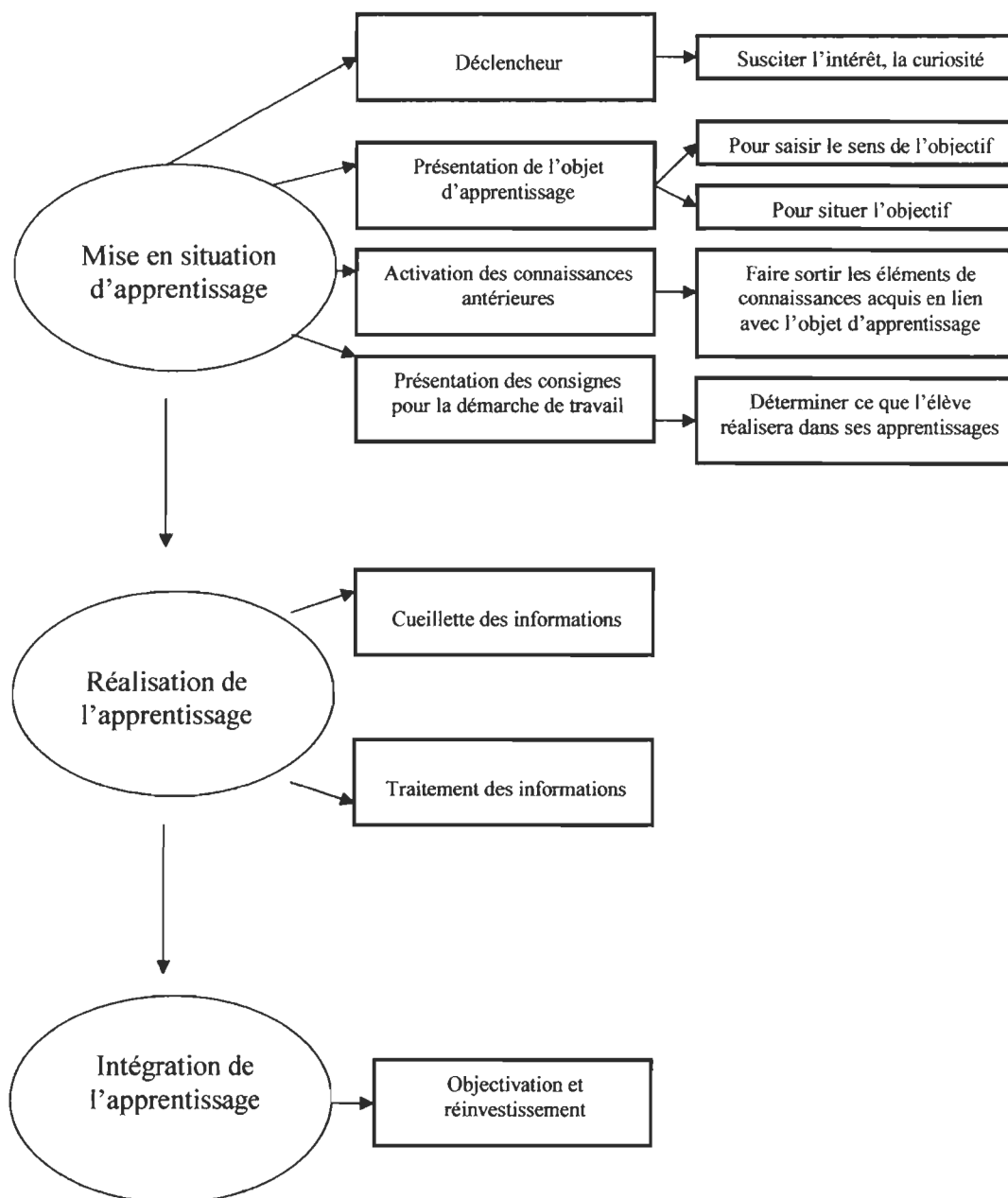


Figure 2- La situation d'apprentissage selon D. Langlois et G. Forget (1995).

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

A- Sélection des sujets

Etant donné la nature des objectifs de recherche qui souhaitaient déterminer, par le point de vue et les façons de faire des enseignants, s'il existe des points communs à l'enseignement du FLM et du FLS, il semblait incontournable de choisir des sujets ayant une expérience significative dans les deux domaines d'enseignement ciblés par l'étude. Afin d'augmenter les chances de trouver suffisamment de sujets répondant à cet important critère dans un même endroit, nous avons lancé un appel dans une école d'été, l'École de langue française de Trois-Pistoles. Considérant le contexte scolaire régional, où les cours de FLS sont inexistant dans le cadre du calendrier scolaire régulier, nous avons cru qu'il serait plus aisé de trouver des sujets ayant une expérience en enseignement du FLM auprès d'une population d'enseignants de FLS d'une école d'été.

L'École de langue française de Trois-Pistoles est un endroit où se déroule annuellement deux sessions de cours de 5 semaines chacune, et ce depuis plus de 70 ans. On y accueille des étudiants provenant d'un peu partout au Canada, quelques-uns des Etats-Unis et aussi du Mexique, et qui souhaitent se familiariser, ou se perfectionner, avec la langue française. Plusieurs niveaux de cours sont offerts à chaque session. C'est donc parmi les quelque 17 enseignants en poste à la deuxième session que nous en avons sélectionné 3 qui répondaient à notre critère de base qui demandait une expérience pertinente à la fois dans l'enseignement du FLM et du FLS. Le fait qu'ils soient tous au même endroit au même moment était également un critère de sélection important, puisque le déroulement de la cueillette des données allait exiger au moins une rencontre de groupe.

La façon de procéder pour sélectionner les sujets fut la suivante : c'est d'abord une connaissance personnelle qui a mentionné aux enseignants qu'une étudiante à la Maîtrise était à la recherche d'enseignants ayant de l'expérience à la fois en enseignement du FLM et du

FLS, afin de tenter une comparaison entre ces deux domaines. Avec la permission des enseignants qui ont manifesté un intérêt particulier envers le sujet d'étude que notre contact leur avait exposé brièvement, nous avons pu entrer en relation une première fois par le biais du téléphone. Ce premier contact a entre autres permis de mentionner sommairement aux potentiels sujets la nature de la collaboration souhaitée. Chacun des trois sujets que nous avions d'abord sélectionnés a alors été informé que s'il acceptait de collaborer avec nous, sa contribution se résumerait à une entrevue semi-dirigée, à l'élaboration d'une planification de cours, laissée à sa discrétion, sur une notion commune à l'enseignement du FLM et du FLS, et, enfin, à une table ronde qui aurait lieu entre les trois sujets qui auraient accepté de collaborer à l'étude, le tout supervisé par l'étudiante. Afin de faciliter leur compréhension à ce propos, ainsi qu'à propos de notre sujet d'étude, nous leur avons ensuite transmis un document via Internet qui résumait la problématique étudiée, ainsi que les thèmes majeurs qui seraient abordés lors de l'entrevue individuelle.¹ Quelques jours suivant cette communication, nous sommes à nouveau entrés en contact avec les enseignants, afin de confirmer leur collaboration à notre étude. Nous avons donc pu prendre entente pour une première rencontre officielle au cours de laquelle se déroulerait l'entrevue individuelle semi-dirigée. L'information sur l'expérience professionnelle de nos trois sujets figure en annexes VI, VII et VIII.

B- L'entrevue semi-dirigée

Pour cerner le point de vue de quelqu'un, des questions doivent être posées. Nous croyons que la meilleure façon de connaître l'opinion des enseignants quant au parallèle à établir entre l'enseignement du FLM et du FLS, mais aussi leur façon d'aborder l'enseignement d'une situation d'apprentissage commune au FLM et au FLS, est l'entrevue de type semi-dirigée. Cette dernière est un entretien à la fois souple et contrôlé, qui permet de faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude, tout en laissant une certaine autonomie d'ajustement en cours d'entretien, afin d'en assurer la cohérence (Guibert et Jumel, 1997, Laville et Dionne 1996, Lefrançois, 1992). Huot (1992) insiste sur son caractère exploratoire et descriptif, ce qui va d'ailleurs tout à fait dans le sens des objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

¹ Une copie de cette communication est disponible en Annexe I.

Ce qui nous intéresse dans le cadre de la présente étude, c'est le vécu des enseignants, leur expérience dans les domaines ciblés. L'entrevue semi-dirigée s'avère un moyen des plus pertinents puisque dans cette optique, on considère la capacité de parole du sujet, mais aussi sa compétence concernant les diverses facettes de la problématique étudiée (Huot, 1992). Comme le mentionne Y. Poisson (1990), le fait d'utiliser le terme *semi-dirigé* ne doit pas laisser croire que le chercheur ne sait pas ce qu'il recherche en conduisant une entrevue. Il s'agit plutôt d'un terme utilisé pour le différencier d'un procédé de recherche qui consiste à administrer un questionnaire où toutes les questions auraient été soigneusement préparées à l'avance. Le type d'entrevue que nous privilégions suppose également une préparation rigoureuse des thèmes qui seront abordés au cours de l'entretien (Guibert et Jumel, 1997). Comme le but de notre étude est de faire parler les enseignants sur le sujet qui nous intéresse, nous devons donc poser des questions de type ouvert, afin de leur laisser le loisir de s'exprimer. Il s'agit là, selon Ouellet (1994), d'un critère essentiel. Pour Poisson (1990), il est cependant important que le chercheur ne perde pas de vue ce pour quoi il fait cette entrevue. Il doit garder le contrôle de la situation afin de répondre à ses objectifs, tout en prenant soin de ne pas laisser s'échapper des informations émises spontanément par son interlocuteur qui seraient susceptibles de traduire la réalité étudiée. Afin d'y parvenir, le chercheur rédigera un guide d'entrevue regroupant l'ensemble des thèmes abordés. Comme son nom l'indique, ce document laisse au chercheur une grande souplesse, puisqu'il s'agit d'un guide lui permettant d'orienter l'interviewé vers les thèmes jugés prioritaires pour l'étude. En somme, comme le mentionne Patton (1980, dans Deslauriers, 1991), le principe fondamental de l'entrevue en recherche qualitative est de fournir un encadrement dans lequel l'interviewé exprimera sa compréhension des choses dans ses propres termes.

C'est donc dans cet esprit que nous avons pu réaliser trois entrevues semi-dirigées, que nous avons enregistrées sur ruban, et dont le verbatim figure en annexe du présent document.

C- La planification d'une leçon type

Afin de continuer la cueillette de données nécessaires pour répondre à nos objectifs de recherche, notamment pour le dernier objectif qui tentera de synthétiser par le point de vue et par les façons de faire de trois enseignants de français s'il existe ou non des points communs entre l'enseignement du FLS et du FLM, nous avons besoin de quelque chose de plus concret que ce qui allait ressortir des entrevues et de la table ronde. Un document dans lequel figurerait la planification d'une leçon type viendrait certainement nous éclairer sur les façons

de procéder de nos sujets. Nous avons donc procédé à la rédaction d'un document unique, dans lequel les enseignants pourraient nous indiquer comment ils procèdent pour l'enseignement d'une leçon de leur choix. Chacun des sujets recevrait ce document en double, pour qu'il puisse faire l'exercice à la fois pour l'enseignement d'une même notion en FLM et en FLS. Vous retrouverez d'ailleurs en annexe une reproduction de chacun des documents remplis par nos sujets. À partir de ces données, nous pourrions procéder à une analyse rigoureuse qui nous permettra de comparer les pratiques des sujets entre leur enseignement du FLM et du FLS, et ainsi répondre à un important objectif de la présente recherche.

D- La table ronde

Suite à la réalisation des trois entrevues semi-dirigées et à une première analyse sommaire, une table ronde où les trois sujets pourraient discuter ensemble de thèmes reliés à l'étude semblait un outil de collecte de données privilégié dans le cadre de notre étude. Il s'agit, selon nous, d'un mode de collecte de données tout à fait original et trop peu utilisé dans les recherches. Nous croyons que la discussion entre pairs, autour de thèmes pertinents en regard de notre étude, s'avère un excellent moyen d'aller cueillir de précieuses données qui ne pourraient exister sans cette interaction entre les sujets. Effectivement, comme nous cherchons à cerner le point de vue des enseignants face à la question qui nous préoccupe, le fait de les faire discuter entre eux, en les confrontant à différentes idées qui auront entre autres été puisées dans les données des entrevues individuelles, est définitivement de nature à faire ressortir des données dont la richesse nous sera certainement utile dans le développement de notre question de recherche. Le fait également que les données qui ressortiront des entrevues semi-dirigées seront sans doute difficiles à relier entre elles, en raison du fait que nos sujets pourront s'exprimer relativement librement, est une des raisons de ce choix méthodologique. Nous pourrions ainsi faire discuter entre eux les sujets sur des thèmes qui nous auront semblé récurrents, afin de vérifier si nous avons bien saisi leur position, de même que sur la possibilité ou non d'établir une relation entre les propos de nos trois sujets. Aussi, le fait de procéder à cette table ronde s'avère une occasion unique de valider l'information retenue des entrevues semi-dirigées. Pour les sujets, voir leurs collègues s'exprimer sur les thèmes que nous aurons retenus leur permettra certainement de s'exprimer encore davantage qu'en contexte individuel avec la chercheuse.

CHAPITRE III

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Bien que plusieurs outils d'analyse de données de type qualitatif soient disponibles pour analyser des données telles que celles que nous avons recueillies, nous croyons que la méthode de catégorisation demeure pour nous la meilleure voie en raison du nombre peu élevé de sujets et de la nature des thèmes abordés. Nous vous présenterons donc successivement les résultats de la cueillette des données, ainsi que l'analyse et l'interprétation que nous avons pu établir relativement à la tenue des entrevues semi-dirigées, de la table ronde et des planifications d'une leçon type chez les trois sujets participant à l'étude.

A- Analyse de contenu de trois entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées étaient pour nous le meilleur moyen de répondre aux objectifs de recherche 1 et 2 qui demandent une bonne connaissance du point de vue de nos sujets :

- **Explorer les représentations déclaratives des enseignants sur les similitudes et les différences entre l'enseignement d'une notion en FLM et en FLS.**
- **Analyser les similitudes et les différences dans des planifications créées par les enseignants à propos d'une notion entre ce qu'ils proposent dans le cadre d'un enseignement en FLM. Et en FLS.**

Nous vous présenterons donc en annexe les verbatims des entrevues individuelles que nous avons tenues avec nos trois sujets. Vous y trouverez aussi une copie du canevas qui a servi pour la réalisation des trois entrevues. Pour chacune des entrevues semi-dirigées, nous analyserons les données relativement aux objectifs que nous venons de mentionner. Nous présenterons ensuite deux tableaux qui permettront d'avoir une vue d'ensemble, afin de comparer entre elles les trois entrevues que nous avons tenues, le tout dans le but de voir si ces informations révèlent quelque chose en regard de notre question et de nos objectifs de recherche.

Analyse de l'entrevue semi-dirigée du sujet 1

Le choix de cette forme de collecte de données visait essentiellement à saisir le point de vue de notre sujet. Ainsi, les données qui ressortent des entrevues semi-dirigées nous révèlent d'abord que notre sujet 1 ne peut faire une comparaison sans tenir compte du niveau de compétence de ses étudiants de FLS. Elle avoue ne s'être jamais réellement questionnée sur la théorie de sa pratique, mais remarque cependant que les notions à enseigner à des niveaux de FLS plus avancés seront essentiellement les mêmes que pour ses classes de FLM. La raison étant qu'ils possèdent suffisamment de compétences linguistiques pour comprendre les explications reliées aux notions à l'étude. Dans cet ordre d'idées, des étudiants de FLS de niveau débutant n'auront de toute façon pas les mêmes notions au programme, puisqu'ils devront tout d'abord maîtriser des notions de langage que les étudiants de FLM auront apprises en même temps que leur apprentissage du langage. Voici donc une première distinction à faire selon notre sujet dans la formulation de notre question. Selon ce sujet, il serait davantage intéressant de considérer la DFLM et la DFLS comme une didactique des langues pour permettre à l'une d'apporter des éléments à l'autre et vice-versa. Ceci n'est pas sans rappeler la position de Roulet (1989) et Marchand (1989) qui sont en faveur d'une approche davantage commune à la langue en général. Elle ne perçoit pas d'opposition entre les deux, mais plutôt une convergence qui devrait être exploitée lorsque cela est possible. C'est d'ailleurs ce qu'elle fait parfois en consultant des ouvrages didactiques consacrés à l'enseignement du FLM, dont elle se servira pour l'élaboration de ses cours de FLS. Certains exercices destinés à des étudiants de FLM seront parfois même utilisés pour ses étudiants de FLS. Cette façon de faire appuie d'ailleurs les propos de Galisson (1986), qui affirme que des emprunts et des échanges ont de toute façon toujours eu lieu entre les deux domaines.

En ce qui a trait aux façons de faire de notre sujet, un fait intéressant qu'elle mentionne nous informe sur le temps de préparation plus long qu'elle avoue mettre dans sa préparation de cours de FLS. Elle considère important d'effectuer une recherche, afin de bien saisir le système équivalent que ses étudiants connaissent dans leur langue maternelle. Cela lui permet de mieux cibler ce sur quoi elle devra miser pour son enseignement. Cette façon de faire rejoint les convictions de Roulet (1989), qui affirme que la meilleure façon de préparer l'apprentissage d'une langue seconde se fait en cultivant les ressources de la langue maternelle.

Toujours dans les façons de faire de notre sujet, les données de cette entrevue nous révèlent que les explications qu'elle donne à ses étudiants en classe de FLS sont également une occasion privilégiée de contexte d'apprentissage de la langue pour eux. Ainsi, les

exercices de type traditionnel seront beaucoup plus fréquents dans ses classes de FLM, puisque la dimension apprentissage de la langue n'est pas présente.

Donc, relativement aux objectifs de recherche visés par l'entrevue semi-dirigée, nous pouvons conclure que notre premier sujet a un point de vue plutôt favorable en ce qui a trait à l'utilité d'unir davantage DFLM et DFLS. Dans sa pratique, on remarque plusieurs différences, mais aussi quelques complémentarités qui auraient tout avantage selon elle à être plus unifiées pour s'assurer d'un enseignement efficace. Sa pratique nous montre ce que les auteurs s'entendent pour dire, qu'il existe effectivement des convergences et des divergences, et rejoint davantage ceux, tels Chartrand et Paret (1995), qui sont en faveur de miser sur les convergences pour s'assurer d'une pratique davantage éclairée.

Analyse de l'entrevue semi-dirigée du sujet 2

Tout comme pour notre premier sujet, notre deuxième fait rapidement la distinction en ce qui a trait au niveau de ses étudiants de FLS. Ainsi, moins leur niveau est avancé, plus il est difficile de faire une comparaison entre les deux domaines d'enseignement. Il y voit même une différence fondamentale, puisque les étudiants de FLS de niveau débutant sont totalement ignorants de ce qu'il appelle les faits de langue qui sont nécessaires pour la compréhension d'une notion. Amener des étudiants de FLS à un niveau de connaissances préalables suffisant pour commencer l'apprentissage d'une notion demande un temps considérable qui est totalement absent de la planification de cours de FLM pour une même notion. Ainsi, plus le niveau de compétence des élèves de FLS avance, plus la différence entre les deux domaines s'estompe. Notre sujet résume donc sa pensée à ce propos en disant que l'enseignement spécifique de la notion est le même que l'on soit en FLM ou en FLS. Ce qui diffère, c'est le temps qu'il doit accorder en classe de FLS pour mener ses étudiant à un niveau de compréhension correct afin de passer à l'apprentissage de la notion en tant que telle. C'est sans doute selon cette conviction que notre sujet n'hésite pas à recourir à l'occasion à des exercices qui lui servent à la fois en classe de FLM et en classe de FLS.

Pour ce qui est du point de vue de ce deuxième sujet quant à la question de la complémentarité entre DFLM et DFLS, nous devons tout d'abord insister sur le fait que ce dernier est plutôt réfractaire à la didactique à proprement parler. Selon lui, la force de son enseignement réside d'abord et avant tout dans sa connaissance approfondie de la langue. S'il n'est pas contre une collaboration entre DFLM et DFLS, puisqu'il reconnaît que la consultation d'ouvrages didactiques peut être intéressante pour économiser du temps, il doute cependant de l'utilité de confondre ces deux domaines, puisqu'il n'est de toute façon pas sûr

de leur utilité. Ce sujet rejoint donc Marchand (1989), lorsqu'il affirme que c'est justement sur l'utilité ou non d'exploiter les convergences et/ou divergences que les auteurs ont du mal à s'entendre.

Donc, relativement aux objectifs de recherche visés par l'entrevue semi-dirigée, il semble que le point de vue plutôt négatif qu'a notre deuxième sujet de la didactique en tant que science l'amène à avoir un point de vue également négatif en ce qui a trait à la possibilité ou non de miser sur les complémentarités ou les différences de la DFLM et de la DFLS. Les données nous révèlent cependant que ses façons de faire se rejoignent parfois entre l'enseignement qu'il fait en FLM et en FLS. Donc, malgré une attitude plutôt défavorable quant à l'utilité de miser sur les convergences dans l'enseignement du FLM et du FLS, notre deuxième sujet rejoint lui aussi les propos de Galisson (1986), lorsqu'il mentionne qu'il y a toujours des emprunts et des échanges entre les deux domaines.

Analyse de l'entrevue semi-dirigée du sujet 3

La première chose qui ressort des données que nous fournit cette troisième entrevue semi-dirigée, c'est que, comme nos deux premiers sujets, notre troisième mentionne l'importance de la variante du niveau d'habileté des étudiants de FLS pour tenter une comparaison avec son enseignement du FLM. Ainsi, il estime utiliser une pédagogie relativement semblable que celle qu'il utilise en FLM avec ses étudiants de FLS qui ont un niveau de compréhension suffisant. En cours d'entrevue, notre sujet précisera d'ailleurs sa pensée en nuancant son propos, en disant qu'il faut également considérer ce que l'on est en train d'enseigner. Ainsi, enseigner des règles, comme par exemple la règle du participe passé, se fera, dans son cas, de la même façon que l'on soit en FLM ou en FLS, puisqu'il s'agit selon lui de mécanique. Il remarque cependant qu'il aura tendance à servir des explications plus courtes à ses classes de FLS, puisqu'il considère que pour ces étudiants, l'important est dans l'usage beaucoup plus que dans les exceptions. Pour ce qui est de syntaxe, les choses auront davantage tendance à être différentes, puisqu'il devra procéder différemment avec ses étudiants de FLS pour leur expliquer une notion syntaxique.

En ce qui a trait au matériel utilisé, notre sujet reconnaît être beaucoup plus varié dans ses classes de FLS, sans doute en raison de la clientèle qu'il voit tous les matins. Il se doit donc de varier l'enseignement, ce qui n'est pas nécessaire dans ses classes de FLM, qu'il voit trois heures par semaine.

Lorsqu'on l'interroge pour cerner son opinion face à la question qui nous préoccupe, notre troisième sujet avoue avoir de la difficulté à y répondre puisque pour lui, les méthodes

qu'utilise un enseignant sont étroitement reliées avec la personnalité de l'enseignant, ainsi que la façon dont il se sent face à son groupe. Il avoue ainsi utiliser certaines stratégies dans ses cours de FLS, parce qu'il se sent à l'aise de le faire, dû au fait qu'il redonne le cours depuis plusieurs années. Ainsi, pour notre troisième sujet, il est raisonnable de dire que si les conditions d'enseignement étaient les mêmes (fréquence des rencontres avec les étudiants, maîtrise de la matière, etc.), il y aurait davantage de chances pour que les moyens utilisés pour prodiguer un enseignement efficace se ressemblent, puisque c'est de toute façon sa personnalité qui le guide dans sa façon de présenter sa matière. Il reconnaît d'ailleurs que s'il n'a jamais utilisé exactement les mêmes exercices en FLM qu'en FLS, plusieurs de ceux-ci se ressemblent et il n'y voit aucun problème. Voilà qui rejoint à nouveau Galisson (1986), lorsqu'il affirme qu'il y a toujours certains échanges entre les deux domaines qui nous intéressent.

Donc, relativement à nos objectifs de recherche visés par l'entrevue semi-dirigée, nous pouvons admettre que notre troisième sujet a un point de vue plutôt partagé sur la question qui nous préoccupe, puisqu'il insiste sur l'importance des niveaux de compréhension des étudiants de FLS, et sur la notion à enseigner pour établir une comparaison entre les deux domaines. C'est donc, pour lui, par la clientèle et la notion à enseigner que peuvent s'établir les complémentarités et les différences entre DFLM et DFLS.

Analyse comparée des entrevues semi-dirigées de nos trois sujets

Afin de voir si on peut tirer une certaine complémentarité dans les réponses de nos trois sujets, nous vous présentons maintenant chacun des points importants qui sont ressortis des données des trois entrevues semi-dirigées sous forme de tableau, afin de mieux synthétiser la pensée de nos trois sujets. Un des premiers aspects qui est ressorti de nos données demeure celui des variantes que l'on doit considérer avant de répondre à la question. Le niveau d'habileté à comprendre la langue française pour les étudiants de FLS est la variante la plus importante qui soit ressortie, de l'initiative de nos trois sujets.

Tout d'abord, en regard de la variante du niveau, il est à noter que nous ne sommes pas allés en profondeur sur cette question. De fait, cette dernière pourrait s'avérer complexe en raison des niveaux d'habileté qui risqueraient d'être très nombreux et du nombre tout aussi multiple d'autres variantes qui pourraient entrer en ligne de compte dans cette analyse. Nous nous en tiendrons donc à une étude plutôt sommaire de la question. Nous tenons ainsi compte uniquement de deux niveaux, débutants et avancés, et il va sans dire que la réponse à la question s'est faite de façon spontanée chez nos sujets, ce qui, selon nous, permet de mieux

cerner le point de vue des sujets face à la problématique qui nous intéresse. La question que nous nous sommes posée pour la construction de ce tableau est la suivante : Les façons de faire des enseignants de FLM et de FLS sont-elles semblables d'un domaine à l'autre, que l'on soit en présence d'étudiants de FLS de niveau débutants ou avancés ?

Tableau 1- Perception des sujets relativement à la comparaison qu'ils font de leur enseignement du FLM et du FLS, prenant en compte la variable du niveau des étudiants.

Sujets	Niveau débutant	Niveau avancé
1	Différent	Semblable
2	Différent	Semblable
3	Différent	Semblable

Bien que ce tableau ne nous permette pas d'établir une véritable comparaison entre l'enseignement du FLM et du FLS, il nous permet toutefois de constater que nos trois sujets sont d'accord pour dire que l'enseignement du FLS est comparable à l'enseignement du FLM, qu'à condition de tenir compte de la variable du niveau des étudiants de FLS.

Nous vous présentons maintenant un tableau qui tente de synthétiser les différents points de comparaison entre l'enseignement du FLM et du FLS qui ressortent des trois entrevues. Tout comme pour le tableau précédent, nous nous en tiendrons à faire une comparaison sommaire entre nos trois sujets, en inscrivant brièvement leur propos relativement au thème traité. L'avantage de ce tableau réside dans le fait qu'il nous permet de dresser un portrait bref et facilement repérable des données que nous possédons, après la tenue de nos entrevues semi-dirigées.

Tableau 2- Points de comparaison possible entre FLM et FLS ressortant des entrevues semi-dirigées.

Aspects de l'enseignement du français	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3
Temps de préparation d'un cours	Plus long en FLS, en raison de la recherche effectuée pour comprendre le système équivalent à la notion à l'étude dans la LM de ses étudiants.	Parfois plus long en FLS, afin de bien préparer le terrain en ce qui a trait aux connaissances préalables des étudiants de FLS.	Moins long en FLS, en raison des rencontres quotidiennes avec ses étudiants de FLS.
Utilisation de matériel didactique	Utilise parfois du matériel conçu pour l'enseignement du FLM dans ses cours de FLS.	Utilise d'abord et avant tout sa connaissance de la langue. Utilise le matériel imposé dans ses classes de FLM, ce qui n'est pas le cas en FLS.	Utilise très peu de matériel en FLM, contrairement en FLS, où il utilise un matériel très varié.
Explication de la notion	Y consacre plus de temps en FLS. Doit parfois faire référence à l'anglais et mise sur cette période pour créer un contexte d'apprentissage de la langue orale.	Plus longues en FLS en raison des connaissances préalables que les étudiants doivent avoir.	Sa pratique lui a appris qu'il avait intérêt à expliquer de façon plus brève en FLS, afin de simplifier les choses.
Type d'exercices utilisés	Parfois semblables, parfois différents.	Peuvent être semblables d'un domaine à l'autre, selon la notion à l'étude.	N'en fait pas mention.

B- Analyse de contenu de six planifications de cours

Voyons d'abord les résultats de cet exercice que nous avons demandé aux sujets de compléter, qui consistait à consigner par écrit, à l'aide d'un document élaboré préalablement, leur façon de planifier une leçon type pour une notion qu'ils auraient à enseigner à la fois en contexte de FLM et de FLS, le but étant bien entendu de nous permettre de comparer leurs

façons de faire pour chacun de ces contextes d'enseignement. Pour chacun de nos trois sujets, vous retrouverez en annexes une reproduction du document qui consigne le parcours professionnel des sujets, ainsi que les deux planifications de leçon type telles que remplies par les sujets. Nous vous présentons donc maintenant une analyse de ces données, pour ensuite faire une synthèse des réponses de nos sujets et ainsi tenter une réponse relativement aux objectifs 3 et 4 de la présente recherche :

- **Comparer les pratiques d'enseignants lors de situations d'apprentissage communes à l'enseignement du FLM et du FLS.**
- **Déterminer, par les façons de faire et le point de vue de trois enseignants, les complémentarités et les différences dans l'enseignement du FLM et du FLS.**

Analyse des planifications du sujet 1

Dans le cas de notre premier sujet, ce que l'on remarque tout d'abord est que malgré ses 25 ans d'expérience, il ne possède aucune formation relativement au FLS. Pour ce qui est de la comparaison entre une leçon type de FLM et de FLS, on observe que les objectifs de la leçon, concernant le FLS, sont plus complexes en ce sens qu'ils ne se rapportent pas seulement à la maîtrise de l'écrit de la notion à l'étude, comme c'est le cas pour le FLM, mais qu'ils prennent également en compte l'aspect oral de la notion : *...les utiliser à l'écrit et à l'oral* (voir planification d'une leçon type de FLS en annexe VI).

En FLM, l'aménagement des tables ou pupitres ne semble pas avoir de dispositions particulières, puisque notre sujet n'a rien inscrit dans l'espace prévu à cet effet, alors que pour la planification de FLS, il a pris soin d'inscrire que les tables ou pupitres étaient installés en cercle.

Le temps de préparation du matériel didactique demeure le même que l'on soit en FLM ou en FLS.

Nous constatons également que si une minute est suffisante pour accueillir les élèves en classe de FLM, 10 sont nécessaires en classe de FLS. Notre sujet en profite alors pour faire parler ses étudiants sur ce qu'ils ont fait dernièrement.

Une phrase écrite au tableau est un moyen privilégié, à la fois en FLM et en FLS, pour déclencher la leçon. En FLM on discutera autour de cette phrase, alors qu'en FLS on le fera davantage en contexte de jeu.

En ce qui a trait aux tâches à accomplir par les étudiants relativement à la leçon proposée, on remarque qu'il semble y avoir plusieurs types d'exercices dans les deux domaines et qu'en contexte de FLS, on ajoute un aspect oral à la chose.

Le travail d'équipe est présent en FLM et en FLS. Son utilisation semble toutefois différente en FLS, puisque notre sujet mentionne former lui-même les équipes, afin de jumeler des étudiants plus avancés avec ceux qui ont plus de difficultés.

Afin d'aider les étudiants en difficultés en classe de FLM, notre sujet les dirige vers des ouvrages pertinents et des exercices supplémentaires ; ceux-ci sont également un moyen privilégié en FLS, en plus des consultations individuelles et le travail d'équipe avec des étudiants plus doués, qui ne semble pas être un moyen utilisé en contexte de FLM.

Avec les éléments que nous a fournis ce premier sujet, nous pouvons entre autres déduire que le contexte d'enseignement est plus axé sur les aspects écrits techniques de la notion à l'étude en FLM, et que si c'est également le cas en FLS, une place importante semble être accordée à l'aspect oral. Ainsi, on peut sentir la place de l'oral autant dans la formulation des objectifs de la leçon, dans l'accueil des étudiants, dans les tâches qu'ils ont à accomplir et dans la disposition des tables de travail en cercle qui le sont sans doute pour favoriser les échanges entre les étudiants. Nous pouvons également affirmer que la façon qu'a notre sujet de déclencher une leçon par un jeu en contexte de FLS est justement de nature à favoriser cet aspect de travailler également l'oral de ses étudiants. Ainsi, si en contexte de FLM on se concentre uniquement sur la notion à l'étude, en contexte de FLS il y a un autre objectif qui est toujours présent, celui de développer les habiletés des étudiants à s'exprimer en français. Donc, bien que les façons de faire pour ce qui est de l'enseignement de la notion en tant que telle peuvent parfois se rapprocher en classe de FLM et de FLS, il est indéniable que pour ce premier sujet, le fait d'enseigner à des étudiants qui apprennent une langue seconde donne une dimension plus interactive à son enseignement. On retrouvera donc cet aspect interactif propre à faire parler les étudiants dans les jeux, les bureaux en cercle, les discussions en début de cours, etc.

La réponse à faire concernant nos deux premiers objectifs de recherche relatifs à ce premier sujet est que si l'on compare ses façons de faire, il y a effectivement quelques similitudes, notamment sur la façon de déclencher une leçon ou encore sur l'utilisation d'exercices pour que les étudiants intègrent la matière. Pour ce qui est de l'acte d'enseigner en tant que tel, il y a peu de rapprochement à faire, puisque dans sa classe de FLS, notre sujet mise beaucoup sur l'importance de l'apprentissage du langage oral de ses étudiants, ce qui n'est évidemment pas le cas dans ses classes de FLM.

Analyse des planifications du sujet 2

À l'examen des deux planifications types de notre deuxième sujet, figurant en annexe VII, on remarque essentiellement que tout ce qui se fait en classe de FLM se fait également en classe de FLS. Ainsi, aux objectifs généraux et particuliers visés par la leçon, on retrouve les mêmes en FLS qu'en FLM. On retrouve cependant un item supplémentaire en ce qui a trait aux objectifs particuliers de la leçon de FLS.

Tel que mentionné dans le formulaire, les tables de travail dans la classe ne sont pas disposées de la même façon, en rangée en classe de FLM et en demi-cercle en classe de FLS, en raison du nombre d'élèves qui diffère de façon significative d'une classe à l'autre. Trop nombreux en FLM, le petit nombre en classe de FLS permet une disposition plus interactive.

Une autre différence demeure dans l'accueil des élèves en début de cours. Si 5 minutes suffisent en classe de FLM, notre deuxième sujet y consacre au moins le double de temps en classe de FLS. L'enseignant prend le temps de saluer un à un ses étudiants afin de leur parler un peu.

Pour expliquer la notion de la voix passive à ses étudiants de FLS, notre sujet s'y prendra de la même façon qu'il le ferait en classe de FLM. La différence subsiste dans les explications complémentaires que notre sujet donnera à ses étudiants de FLS. Comme il l'indique dans son formulaire de planification type, ses étudiants de langue maternelle anglaise doivent saisir la nuance entre l'utilisation beaucoup plus fréquente de la voix passive dans leur propre langue que dans la langue française. L'enseignant verra donc à faire la démonstration de quelques comparaisons entre la voix active et la voix passive, afin d'exercer ses étudiants, ce qui n'est pas nécessaire pour les étudiants de FLM qui fonctionnent déjà avec le système de la langue française.

Les explications supplémentaires, en grand groupe, en petit groupe ou encore individuelles sont un moyen privilégié pour aider les élèves à la fois en classe de FLM et en classe de FLS, de la même façon que les rencontres individuelles sont la façon de procéder de notre sujet auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

On peut donc déduire que pour notre deuxième sujet, ce qui se fait en classe de FLM peut très bien se faire également en classe de FLS, à la différence qu'en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, il doit tenir compte des acquis de langage déjà existants chez ses étudiants, afin de rendre ses explications plus signifiantes pour ceux-ci. Ainsi, pour répondre à nos deux premiers objectifs de recherche, il semble qu'à la comparaison des deux planifications types de notre deuxième sujet, nous pouvons déduire aisément que plusieurs similitudes subsistent dans les façons de faire en classe de FLM et en

classe de FLS. On retrouve plusieurs points communs à la situation d'enseignement, puisque notre sujet servira les mêmes explications à ses étudiants qu'il soit en classe de FLM ou en classe de FLS, en prenant soin d'ajouter des explications nécessaires à ses étudiants de FLS pour que le tout soit signifiant.

Analyse des planifications du sujet 3

La lecture attentive de l'exercice de planification de notre troisième sujet, qui figure en annexe VII, nous révèle tout d'abord que les objectifs de la leçon sont semblables, bien qu'un peu plus élaborés pour la classe de FLS. Comme pour nos deux autres sujets, la disposition des tables de travail est différente en FLM et en FLS, préférant les rangées en FLM et le cercle en FLS. Il est à noter toutefois que notre sujet mentionne ceci : si les tables sont en rangées en FLM, c'est surtout en raison de l'activité proposée qui demande davantage d'intimité.

L'utilisation du tableau ne se fait pas de la même façon : davantage utilisé pour annoncer le plan du cours en FLM, en FLS ce sera pour *fixer certains éléments de parole*.¹

La façon choisie par notre troisième sujet pour faire passer la matière est également différente que l'on soit en FLM ou en FLS. Une dictée en FLM sera l'activité principale, alors qu'en FLS ce sera des phrases écrites au tableau qui serviront de mise en contexte pour l'explication de la notion, ce qui favorise également la conversation chez les étudiants de FLS qui sont aussi là pour apprendre à communiquer. Ceci implique donc que les tâches à accomplir par les étudiants ne seront pas les mêmes, bien que celles décrites par notre sujet dénotent que l'idée principale est que l'étudiant soit actif et attentif à la démarche de l'enseignant. Dans ce même ordre d'idées, notons qu'une similitude que l'on peut observer entre la planification de la leçon de FLM et celle de FLS réside dans l'importance que semble accorder notre sujet dans l'interaction avec ses étudiants, qu'il souhaite participants autant en FLM qu'en FLS. Pour ce qui est de la synthèse des apprentissages réalisés, il est intéressant de constater que notre sujet préfère demander à ses étudiants de FLM quels sont les apprentissages qu'ils ont réalisés, alors qu'en FLS il leur fait remarquer à mesure les nouvelles choses qu'ils apprennent. En ce qui a trait enfin à la gestion de classe, bien que notre sujet ne mentionne pas accorder de temps après la classe pour ses élèves de FLM, il le mentionne pour sa classe de FLS, ce qui nous laisse croire qu'il accorde davantage de temps aux élèves en difficultés en classe de FLS qu'en classe de FLM.

¹ Voir Annexe VIII, *Planification en enseignement d'une leçon type de français langue seconde*.

Le fait d'avoir choisi des activités différentes pour la même notion en FLM et en FLS laisse peu de place aux similitudes entre la façon de faire en FLM et en FLS de notre troisième sujet. Nous remarquons donc davantage de différences et très peu de liens à établir dans ses façons de faire.

Liens à faire entre les planifications de nos trois sujets

Afin d'illustrer les données tirées des planifications d'une leçon type de façon à faire ressortir les liens existant entre les trois sujets, nous vous proposons maintenant un tableau condensé des informations pertinentes des différents aspects d'enseignement qui sont ressorties de ce deuxième mode de collecte de données. Il est à noter que tous les éléments inscrits dans les planifications ne figurent pas dans le tableau, puisque nous n'avons retenu que ceux que nous considérons utiles, relativement à nos objectifs de recherche. Il est également à noter que les sujets étaient libres de remplir ou non les espaces prévus dans les planifications. Comme nous voulions connaître leurs réelles façons de faire, il allait de soi que certains items figurant dans le document officiel de planification de cours ne seraient pas pertinents en regard de leurs propres façons de faire, d'où la liberté que nous leur avons laissée de ne répondre qu'à ce qui avait du sens en regard de leur pratique.

Tableau 3- Vue d'ensemble et analyse comparée des planifications d'une leçon type.

ASPECTS D'ENSEIGNEMENT	SUJET 1	SUJET 2	SUJET 3
Objectifs de la leçon	Les objectifs sont plus précis en FLS, davantage ciblés sur des aspects précis de la règle impliquée.	Les objectifs sont les mêmes, excepté un petit ajout en FLS.	Les objectifs sont sensiblement les mêmes, un peu plus nombreux en FLS.
On remarque ici que pour nos trois sujets, les objectifs concernant la leçon type de FLS sont davantage élaborés que ceux pour la leçon de FLM.			
Aménagement de la classe	Ne mentionne pas l'aménagement pour sa classe de FLM, alors qu'elle mentionne que les bureaux de sa classe de FLS sont en	Bureaux en rangée en FLM vu le grand nombre d'étudiants, en demi cercle en classe de FLS vu le petit nombre d'étudiants.	Bureaux en rangée en FLM pour les besoins de la leçon qui se déroule sous forme de dictée, en cercle lorsque c'est possible

	cercle.		en FLS.
On remarque ici que nos sujets semblent préférer une ambiance plus intime avec les bureaux en cercle en classe de FLS. Excepté pour S1 qui ne mentionne pas l'aménagement de sa classe de FLM, on comprend cependant que c'est surtout pour des raisons techniques que S2 et S3 aménagent les bureaux en rangée en classe de FLM.			
Accueil des élèves	Consacre une minute en FLM alors qu'elle en consacre 10 en FLS, puisqu'elle prend le temps de discuter avec les étudiants.	Consacre jusqu'à 5 minutes en FLM, alors qu'il en consacre jusqu'à 10 en FLS, puisqu'il salue un à un ses étudiants.	S'efforce d'arriver en avance pour prendre contact avec les étudiants en FLM. En FLS, si l'ambiance du groupe le permet, l'accueil se poursuivra tout au long du cours sous forme de discussion.
Pour nos trois sujets, le temps accordé à l'accueil des élèves semble plus important en classe de FLS qu'en classe de FLM.			
Explications entourant la situation d'apprentissage	Insiste sur les particularités de la règle en FLM et en FLS, mais fait également des comparaisons avec la langue maternelle de ses étudiants.	Donne les mêmes explications en FLM et en FLS, avec plus de détails en FLS.	Explique les « vertus » de la leçon pour sa classe de FLM, alors qu'en classe de FLS, les explications viennent au fur et à mesure du cours, lorsque le contexte le permet.
Ici, les façons de faire de nos trois sujets demeurent toutes différentes, à la fois les uns des autres que du FLM au FLS. Nous croyons donc qu'aucun lien ne doit être établi pour cet item précis.			
Tâches à accomplir par l'étudiant	Exercices écrits en FLM, exercices écrits, oraux, ainsi que de la lecture en FLS.	N'en fait pas mention	Bien que les tâches soient spécifiques aux leçons proposées en FLM et en FLS, il n'en demeure pas moins que le but ultime pour l'étudiant est de bien collaborer au déroulement du cours.
Les tâches à accomplir par les étudiants, du moins pour les sujets 1 et 3, semblent dépendre de la leçon en tant que telle, et non du fait que l'on soit en classe de FLM ou de FLS.			
Rituel pour superviser le travail des élèves	Correction en classe en FLM, circule autour des étudiants en FLS.	N'en fait pas mention.	Autant en FLM qu'en FLS, il circule lorsque les étudiants sont en train de travailler.
Pour les sujets 1 et 3, la supervision se fait majoritairement par la circulation dans les allées, excepté pour S1 qui s'en tient à de la correction en groupe pour sa classe de FLM.			
Synthèse des apprentissages réalisés	Contrôle par des tests écrits en FLM, donne des devoirs en FLS.	N'en fait pas mention.	Demande aux étudiants de FLM de noter les découvertes qu'ils ont faites, les questions qui demeurent, alors qu'en FLS, c'est au fur et à mesure qu'il fait voir à ses étudiants les apprentissages qu'ils

			réalisent.
Pour le thème de la synthèse des apprentissages, il ne semble pas y avoir de lien à établir dans les façons de faire de nos sujets, puisqu'ils ont chacun leurs propres façons de faire qui sont différentes également en FLM et en FLS.			

C- Analyse de contenu de la table ronde

La tenue de l'entrevue semi-dirigée avec nos trois sujets nous a entre autres permis de dégager des thèmes récurrents, qui nous permettront éventuellement de formuler certains éléments de réponse à notre question de recherche. La tenue d'une table ronde s'avère donc l'occasion idéale de valider certaines informations, ainsi que de vérifier s'il est possible d'établir une certaine relation entre les propos de nos trois sujets. Il va sans dire que cet outil de cueillette de données permettra l'ajout d'informations précieuses dans la réalisation de nos quatre objectifs de recherche. Vous retrouverez une copie du canevas qui a servi à diriger la table ronde en annexe, de même que la transcription des verbatims.

Afin de procéder ici à une analyse qui soit signifiante pour le lecteur, nous nous proposons de synthétiser les propos qui ont été tenus lors de la table ronde, sous forme de tableau comparatif de nos trois sujets. Ce tableau permettra une consultation rapide des données, ayant pour but l'interprétation de ces mêmes données, en relation avec notre question et nos objectifs de recherche.

Tableau 4- Vue d'ensemble et analyse comparée des opinions des sujets recueillies en table ronde.

THÈMES	SUJET 1	SUJET 2	SUJET 3
Enseignement des règles de grammaire	Ne donne pas son point de vue.	« ...si l'on parle d'accord simple par exemple, c'est la même façon de l'enseigner, mis à part... ...pour être bien certain que les étudiants s'y	« ...pour des étudiants de LM ou de LS, tu dois expliquer la règle, c'est à peu près le même processus et cela peut se faire à peu près de la même façon... »

		<i>retrouve bien vu la part d'intuition qu'ils n'ont pas... »</i>	
Bien que notre sujet 1 ne se manifeste pas sur ce thème, les propos des sujets 2 et 3 démontrent qu'ils sont d'accord pour dire que lorsque l'on parle d'enseignement de notions techniques, telles les règles de grammaires, le processus d'enseignement est tout à fait comparable en FLM et en FLS.			
L'importance de l'intuition chez l'apprenant de FLM	Acquiesce aux propos du sujet 2.	Contrairement à l'étudiant de FLM, «...l'étudiant de FLS n'a aucune intuition de la langue alors il faut tout lui enseigner...»	Ne donne pas son point de vue.
C'est le sujet 2 qui mentionne cet aspect de l'intuition de l'apprenant de FLM. La discussion mène les trois sujets à reconnaître qu'il s'agit là d'un aspect important à considérer lorsqu'ils enseignent à des étudiants de FLS qui ne possèdent pas cette part d'intuition. On pense ici au bagage langagier que l'apprenant de FLM possède, dû au fait qu'il utilise sa langue dans la vie de tous les jours.			
Questionnement des étudiants de FLM versus celui des étudiants de FLS	Affirme que le questionnement des étudiants est très différent en FLS.	Remarque entre autres dans les compositions des étudiants de FLS que de grosses questions qui ne se posent pas en contexte de FLM se posent.	Considère le questionnement des étudiants de FLS plus complexe, ce qui exige plus de recherche de sa part pour répondre correctement.
Comme le besoin des étudiants est une composante majeure dans l'enseignement d'une notion, nos sujets semblent accorder une importance dans le fait que les questions que se posent les étudiants ne sont pas du tout les mêmes, que l'on soit en FLM ou en FLS. Il s'agit donc là, selon eux, d'une divergence majeure entre l'enseignement du FLM et du FLS à prendre en compte.			
Motivation des élèves en FLM versus en FLS	D'accord pour dire que la différence de motivation est énorme. Les étudiants de FLS sont beaucoup plus motivés.	D'accord pour dire que la différence de motivation est énorme. Les étudiants de FLS sont beaucoup plus motivés.	D'accord pour dire que la différence de motivation est énorme. Les étudiants de FLS sont beaucoup plus motivés.
Il est important ici de rappeler que nos trois sujets enseignent tous le FLS dans une école d'été. Les étudiants qui s'y présentent l'ont choisie, et manifestent au départ une attitude positive face au FLS. Il va donc sans dire qu'il serait inapproprié ici de tirer des conclusions en regard d'une motivation			

plus grande chez les apprenants de FLS de façon générale. Il est néanmoins intéressant de constater que forts de leurs expériences respectives, nos trois sujets s'entendent pour dire que les étudiants de FLS qu'ils ont rencontrés au cours de leur carrière manifestaient une motivation plus marquée que leurs étudiants de FLM.

Importance de l'expérience de l'enseignant dans la réponse qu'il fait à la question de recherche	Au début de sa carrière d'enseignante de FLS, elle « <i>...pensait naïvement qu'il ne s'agissait que de faire un transfert... Avec les années j'ai beaucoup révisé ma façon de faire.</i> »	Affirme avoir cheminé comme le sujet 1. Affirme qu'un enseignant provenant du FLM qui voudrait se lancer en FLS sans tenir compte des différences que cela implique pourrait facilement échouer.	Affirme être d'accord avec ses collègues.
---	---	--	---

On constate ici que l'expérience des sujets est également une variable importante dont il faut tenir compte dans la réponse à notre question de recherche, car le propos de nos sujets suggère qu'ils n'auraient probablement pas répondu de la même façon à nos questionnements en début de carrière.

Utilité ou non d'ouvrages didactiques misant sur les complémentarités et/ou divergence de l'enseignement du FLM et du FLS	Affirme spontanément que cela pourrait être quelque chose d'intéressant et utile.	Après avoir émis quelques doutes, affirme que cela pourrait peut-être être utile, aux enseignants de FLS, autres que lui.	Affirme qu'un ouvrage qui expliquerait par exemple comment aborder une notion en FLS comparativement à ce qui se ferait en FLM pourrait être intéressant.
--	---	---	---

On remarque ici qu'il n'y a pas de consensus sur la question. Notre sujet 1 semble très enthousiaste, le sujet 2 n'est pas contre l'idée, mais avoue que cela ne lui serait d'aucune utilité, alors que notre troisième sujet démontre un intérêt beaucoup moins vif que notre premier sujet.

Quoi qu'il en soit, les données que nous ont fournies nos trois entrevues semi-dirigées, les exercices de planification de cours ainsi que la table ronde nous ont permis de dresser un tableau de la situation qui nous préoccupe pour trois enseignants oeuvrant à la fois en FLM et en FLS. Les analyses auxquelles nous avons procédées nous permettent de répondre à notre question de recherche et à nos objectifs pour nos trois sujets uniquement, ce qui rend impossible toute généralisation à l'ensemble des enseignants de français. Il s'agit d'ailleurs là

de la principale limite de la présente recherche. Ainsi, nous croyons qu'à partir de situations d'apprentissage communes, il est effectivement possible de faire un rapprochement entre DFLM et DFLS, puisque comme nous venons de le voir dans nos analyses, certains aspects d'enseignement se ressemblent d'une discipline à l'autre, tel le type d'exercices utilisés. Il est cependant à noter que plusieurs divergences subsistent également, notamment en ce qui a trait à l'importance de l'aspect de l'apprentissage oral en classe de FLS. Les points de vue et les façons de faire de nos trois sujets, points de vue ayant été confrontés en table ronde, nous permettent de conclure qu'il existe effectivement des points communs à la situation d'enseignement de FLM et de FLS, tout comme il existe plusieurs différences non négligeables.

CONCLUSION

Les questionnements en éducation sont nombreux. Pour plusieurs d'entre eux, la didactique générale, de même que la didactique des disciplines, travaillent à éclairer entre autres les enseignants afin de les guider dans leurs pratiques. Pour sa part, la présente recherche s'est penchée à la fois sur la didactique du français langue maternelle (DFLM) et sur la didactique du français langue seconde (DFLS). Bien que les auteurs s'entendent généralement pour dire qu'il existe des convergences et des divergences entre ces deux domaines, on s'interroge toujours sur l'utilité ou non de miser sur les convergences, afin de les rapprocher d'avantage. Avant de poser un diagnostic à ce propos, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'avoir des données sur ce qui se passe réellement chez les praticiens relativement à l'enseignement du FLM, versus celui du FLS. Après de longues réflexions et de rigoureuses recherches dans la littérature, nous avons posé la question à savoir s'il était possible de relier entre elles DFLM et DFLS, à partir de situations d'apprentissage qui leur sont communes. Nous voulions donc savoir comment cela se passait réellement en classe. Pour ce faire, nous avons obtenu la précieuse collaboration de trois enseignants oeuvrant à la fois dans les deux domaines. Il s'agissait là d'une condition essentielle dans le choix de nos sujets. Leur point de vue sur la question serait un aspect important de la présente recherche, car au-delà de leurs façons de faire, nous voulions connaître leurs opinions sur la problématique qui a guidé la formulation de notre question et de nos objectifs de recherche. Nous avons donc procédé à une collecte de données auprès de ces sujets, en réalisant dans un premier temps une entrevue semi-dirigée. Nous leur avons ensuite demandé de remplir une planification de leçon type à partir d'une notion à enseigner, à la fois en classe de FLM et de FLS. Nous avons enfin procédé à une table ronde qui avait pour but de faire discuter entre eux les sujets autour des thèmes les plus pertinents entourant la réalisation de nos objectifs de recherche.

La particularité de la présente recherche réside dans l'intérêt qu'elle porte à l'opinion des enseignants oeuvrant au sein des deux domaines à l'étude. Nous croyons que leur contribution à la problématique s'avère un atout majeur puisque au-delà des théories, leur pratique renferme des données essentielles dans l'avancement des connaissances relativement à nos préoccupations. La prise en considération de leur point de vue dans la cueillette des données témoigne également de la singularité de la présente recherche. Cependant, comme nous l'avons mentionné, le fait d'avoir procédé à la collecte de données auprès de trois enseignants seulement ne nous permet d'aucune façon de généraliser nos résultats. Du point

de vue théorique, il aurait été utile d'avoir des références faisant état de l'opinion et des façons de faire d'enseignants actifs au sein du milieu face à la question qui nous préoccupe. Les recherches appliquées auprès des enseignants sont rares dans le domaine, et il va sans dire qu'il nous aurait été utile de pouvoir référer à des études tenant compte de l'expérience professionnelle des enseignants. Au niveau méthodologique, nous pouvons désormais affirmer que le protocole entourant la rédaction de l'exercice de planification de cours aurait pu être davantage révisé avec les sujets avant la concrétisation, afin de s'assurer d'une plus grande cohérence dans leur façon de répondre. Il est à noter toutefois que les résultats de cette recherche, avec les limites qu'elle comporte, suggèrent plusieurs pistes de réflexion intéressantes en ce qui a trait à l'utilité ou non de miser sur les convergences entre DFLM et DFSL. Maintenant qu'un tableau des pratiques de trois enseignants est dressé, nous pourrions investiguer plus en profondeur pour faire ressortir de façon plus spécifique les causes fondamentales des convergences et des divergences entre l'enseignement du FLM et du FLS.

ANNEXE I

Communication aux sujets via Internet

Bonjour,

Afin de rendre votre collaboration à mon projet de recherche la plus simple possible, je vous fais transmettre ce petit document qui répondra certainement à quelques questions que vous pourriez vous poser avant notre première rencontre. Vous y trouverez donc un très bref résumé de la problématique de recherche, ainsi que les grands thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue individuelle. Il est à noter que ces thèmes sont là à titre indicatif seulement et que vous aurez toute liberté pour diriger l'entretien sur d'autres pistes qui n'auraient pas été prévues. Ce sont les données amassées lors de cette première rencontre qui guideront les thèmes que nous aborderons en table ronde.

J'espère que vos horaires nous permettront de trouver un moment pour nous rencontrer individuellement dès la semaine prochaine. Pour ce qui est de la table ronde, l'idéal serait de trouver un moment qui convienne à tous au courant de la dernière semaine de la session en cours, soit la semaine du 4 au 8 août.

En vous remerciant d'avance pour votre précieuse collaboration,

Josy Morin

Document transmis aux sujets afin de les familiariser avec le sujet à l'étude.

RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE ÉTUDIÉE

Titre de la recherche :

Perceptions et pratiques didactiques d'enseignants et d'enseignantes ayant une expérience en enseignement du français langue maternelle (FLM) et du français langue seconde (FLS).

PROBLÉMATIQUE

Le fait que la didactique soit, depuis les années 1970, (voir Halté, 1992) reconnue en tant que discipline scientifique permet aux enseignants de recourir à une source d'informations supplémentaires. Ainsi, la didactique de sa discipline devrait en principe permettre à l'enseignant de se perfectionner davantage. Cependant, toute source d'informations connaît ses limites et il est légitime de penser que la didactique, peu importe la discipline dont on parle, devrait, elle aussi, être appelée à se ressourcer et à se demander s'il ne serait pas avantageux qu'elle s'ouvre davantage afin de s'assurer d'une efficacité maximale.

C'est en quelque sorte la problématique qui préoccupe plusieurs auteurs (Roulet, 1980 ; Chartrand et Paret, 1995 ; Marchand, 1989 ; Galisson, 1995 ; De Koninck et Boucher, 1993) des disciplines respectives que sont la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLS). Effectivement, puisque ces deux disciplines ont pour objet principal la langue française, il est intéressant et pertinent de se demander si une discipline, la DFLM, par exemple, ne pourrait pas emprunter certaines stratégies ou façons de faire à la DFLS ou vice-versa. Le fait de se poser la question à savoir s'il serait avantageux de tenter un rapprochement entre la DFLM et la DFLS n'est pas nouveau. La question a en fait été posée publiquement à un colloque du CRÉDIF tenu à Paris en 1987, et consistait en ceci : *Faut-il développer une didactique du français langue maternelle et du français langue étrangère ou faut-il distinguer deux didactiques du français : DFLM et DFLÉ ?* (dans Chartrand et Paret, 1995).

Voilà donc la préoccupation qui est à la base de la présente recherche. Les lectures effectuées en ce sens ont donc permis l'élaboration d'une problématique axée sur l'expérience des enseignants et des enseignantes de français langue maternelle (FLM) et de français langue seconde (FLS). Nous croyons donc qu'il pourrait être intéressant de cerner le point de vue d'enseignants qui ont à travailler à la fois dans le domaine du FLM et du FLS, mais aussi d'établir un portrait de leurs pratiques, notamment en ce qui a trait à certaines situations d'apprentissages qui sont communes aux deux disciplines qui nous intéressent et qui pourraient permettre d'établir sur quelles spécificités et/ou similitudes misent les enseignants qui participeront à l'étude pour s'assurer d'un enseignement efficace dans les deux matières ciblées par l'étude.

Question de recherche

- À partir de situations d'apprentissage respectives vécues dans l'enseignement du FLM et du FLS, peut-on voir dans les pratiques pédagogiques des enseignants ou des enseignantes un rapprochement ou une différence dans l'enseignement spécifique de ces deux disciplines ?

ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

L'entrevue se divisera en trois thèmes majeurs :

1. **Le parcours professionnel des enseignants et/ou des enseignantes.**
2. **Leurs conceptions et façons de faire face à la question qui nous préoccupe.**
3. **Le choix d'une situation d'apprentissage et la planification d'un exercice relativement à cette situation d'apprentissage.**

ANNEXE II

Canevas de l'entrevue semi-dirigée

- Le fait de parler de FLM et de FLS comme deux domaines distincts est-il une question qui vous a déjà préoccupée ?
- Utilisez-vous des méthodes et des stratégies similaires ou différentes dans l'enseignement des deux domaines dont nous parlons, et ce, pour l'enseignement d'une même notion ? Explicitez votre réponse.
- Selon vous qu'est-ce qui distingue ou qu'est-ce qui rapproche l'enseignement du FLM et du FLS ?

Points de comparaison possible :

- Préparation de cours (temps consacré, matériel consulté...)
- La situation d'enseignement et les contenus d'enseignement
 - ◆ temps consacré aux explications
 - ◆ recours à du matériel en classe
 - ◆ genre d'exercices donnés aux élèves
 - ◆ recours au travail d'équipe
 - ◆ contenus d'enseignement semblables ou non
 - ◆ Qu'est-ce qui, dans votre façon de procéder vous fait dire que les contenus sont semblables ou non ?
- Croyez-vous que vos pratiques reflètent votre opinion face à la problématique étudiée ? Agissez-vous, en classe, comme quelqu'un qui croit que FLM et FLS sont deux domaines totalement distincts, ou au contraire très près l'un de l'autre. Commentez votre réponse.

ANNEXE III

Verbatims de l'entrevue semi-dirigée

SUJET 1

C- Chercheure

S1- Sujet 1

C- *Comme je te disais, il s'agit vraiment de voir ton point de vue, de toucher certains thèmes de façon générale.*

S1- *OK*

C- *On aborde 3 thèmes. Premièrement, c'est un peu de voir ton parcours professionnel. Je te laisse ce document que tu pourras remplir quand je serai partie. C'est pour voir ton expérience, tes études relativement à tes domaines d'enseignement, etc.*

S1- *Parfait.*

C- *Donc, deuxièmement, on va regarder un petit peu tes perceptions et tes pratiques entourant la problématique. Comme dans le petit document que je t'avais fait lire, les auteurs se confrontent sur la question à savoir si l'on doit établir deux domaines distincts : DFLM et DFLS, ou encore si les deux disciplines ne devraient pas s'échanger certaines pratiques et principes entourant tout cela.*

Toi, personnellement, le fait de parler de FLM et de FLS comme deux domaines distincts, est-ce que c'est quelque chose qui t'a déjà préoccupé, en tant qu'enseignante qui a eu affaire avec les deux domaines ?

S1- *Moi selon l'expérience que j'ai, j'ai enseigné à presque tous les niveaux. Débutants, intermédiaires, avancés. La question se pose beaucoup plus, interaction entre LM et LS, la question se pose beaucoup plus pour les niveaux débutants et intermédiaires. Tandis que pour le niveau avancé, j'avais le même type d'exercice... Comment dire... J'avais l'impression d'enseigner à des francophones, puisque leur niveau était très avancé.*

C- Donc, avec les niveaux avancés, tu ne voyais plus de différence entre les deux domaines, étant donné qu'ils ont une bonne compréhension de la langue.

S1- Oui... Oui.

Tandis que pour les niveaux débutants, l'âge aussi joue selon moi, moi j'ai toujours enseigné à des adultes qui avaient une certaine base de FLS, je ne me suis jamais retrouvée avec de vrais débutants, mais j'ai quand même dû aborder avec des groupes plus ou moins débutants des notions grammaticales que je ne toucherai pas avec les niveaux avancés. Par exemple : l'usage des articles le – la – les – du – de la. Alors là ce que je devais faire avec ces groupes c'était de retourner dans leur langue maternelle pour voir ce qui différencie les deux systèmes pour pouvoir faire des comparaisons pour mieux cibler mon enseignement. Parce que si je ne sais pas qu'en anglais à la place d'utiliser un article ils vont utiliser une préposition, je ne l'enseignerai peut-être pas ce point-là. Alors ça me semble important à ces niveaux d'aller dans leur langue première pour mieux cibler mon enseignement.

C- Donc ce que tu n'aurais pas à faire avec des avancés.

S1- Oui.

C- C'est donc pour toi un grand point de comparaison, le niveau des étudiants, entre les deux domaines, c'est important pour toi de savoir ce qu'ils comprennent, ce qu'ils ne comprennent pas...

S1- Oui, pour mieux cibler mon enseignement... Pour mieux répondre à leurs besoins aussi. Puis en ce qui concerne les exercices...

Lorsque j'enseigne à des francophones, je n'ai pas à enseigner les déterminants puisqu'il s'agit de quelque chose qu'on apprend en apprenant à parler tandis que pour des anglophones on a à leur montrer un système qui existe plus ou moins dans leur langue et qui ne correspond pas...

Quand je bâtis mes cours, je n'ai pas de cours de didactique dans ma formation, je dois aller dans des revues spécialisées pour me donner des trucs pédagogiques, des types d'exercices...

C- Des revues spécialisées en FLS ?

S1- *Oui. Entre autres Le français dans le monde qui m'aide beaucoup puisqu'on y retrouve un cahier pratique. Il s'agit de mise en application de points de grammaire... Ça me fait du matériel à aller chercher. Comme point de comparaison aussi j'utilise la revue Québec français qui est destinée aux profs de français du primaire et du secondaire. Alors je vais me chercher du matériel conçu pour des francophones mais je l'applique à mes étudiants de FLS.*

C- *Cela rejoint la question que j'allais te poser à l'effet qu'il t'arrive d'utiliser le même matériel ou des stratégies d'enseignement dans tes classes de FLM et de FLS ?*

S1- *C'est-à-dire que dans mon enseignement non, puisque j'enseigne le FLM à des adultes de l'Université... Les textes et exercices chez ces étudiants sont trop complexes pour mes étudiants de FLS. J'utilise par contre des exercices, des textes conçus pour des élèves francophones de niveau primaire et secondaire.*

C- *Il est donc juste de dire que si tu enseignais le FLM au niveau primaire et secondaire tu utiliserais probablement à l'occasion le même matériel pour tes classes de FLS ?*

S1- *Oui, tout a fait.*

C- *Nous allons donc passer à un autre thème qui rejoint quand même ce dont on vient de parler. Selon toi, qu'est-ce qui distinguerait donc l'enseignement du FLM et du FLS ?*

S1- *Je trouve cette question vraiment embêtante puisque je ne me suis jamais interrogée sur la théorie de ma pratique.*

C- *On peut peut-être y aller avec quelques points de comparaison... Pour ce qui est de ta préparation de cours par exemple... Le temps que tu vas y consacrer, le matériel que tu vas consulter... Qu'est-ce qui, dans ces éléments, distinguerait ta pratique dans les deux domaines dont nous parlons ?*

S1- *Le temps de préparation pour un cours de grammaire en FLS est beaucoup plus long puisque je dois avoir une plus grande connaissance de la langue, donc plus de recherche. Il faut aussi que je connaisse leur langue. Les types d'exercices aussi sont différents. Pour les francophones il s'agit davantage d'exercices traditionnels : à tous, dictées... Tandis que*

pour le FLS la mise en situation, la grammaire orale est très importante, ce que je ne fais pas avec des francophones.

C- Tu mises donc sur les explications que tu vas donner, sur la mise en situation, ta façon d'amener les activités serait en fait également des activités d'apprentissage pour eux ?

S1- Oui, mais aussi, par exemple à travers un sketch, un dialogue, une mise en situation après, réemploient de la structure grammaticale, ce que je ne ferai jamais en classe de FLM. Alors pour moi le renforcement... Je passe beaucoup plus de temps sur la grammaire orale puisque comme la plupart ont déjà suivi des cours de FLS, ils sont confortables avec les exercices traditionnels de grammaire.

C- Parce que tes étudiants ont pour la plupart suivi des cours où ils ont eu affaire avec la grammaire traditionnelle écrite avec peu d'interaction en classe ?

S1- Oui, et je trouve essentiel justement qu'il y ait beaucoup d'interaction, qu'ils se la mettent en bouche la grammaire.

C- On peut donc dire que dans ta pratique, il y a une bonne différence dans les exercices que tu proposes à tes classes de FLM et tes classes de FLS ?

S1- Oui.

C- J'avais aussi comme point de comparaison le temps consacré aux explications. Tu m'as dit que tu passais plus de temps sur les explications en FLS ?

S1- Oui, je prends plus de temps pour expliquer, je fais parfois aussi référence à l'anglais lorsque je le juge nécessaire.

C- Pour ce qui est du matériel utilisé en classe. Est-ce que tu vas avoir tendance à recourir à plus ou moins de matériel dans un ou l'autre des deux domaines ? Je pense ici à tout ce que tu utilises dans ton enseignement : tableau, feuilles d'exercices, cahiers, manuels, acétates, audio-visuel, etc.

S1- *Comme je te dis, moi je fais peu d'exercices traditionnels en FLS, ce que je fais davantage en FLM.*

C- *Le recours au travail d'équipe, est-ce quelque chose que tu privilégies?*

S1- *Oui, je trouve que c'est une bonne façon de faire diversion, pour changer la dynamique...*

C- *Autant en FLM qu'en FLS ?*

S1- *Oui. Soit qu'ils travaillent individuellement et qu'ils comparent leurs réponses, ou je fais un jeu, qui a le plus de bonnes réponses, des petits jeux pour dynamiser la classe.*

C- *Et tu ne vois pas de différence dans ta façon d'utiliser le travail d'équipe entre ta classe de FLM et de FLS ?*

S1- *Non.*

C- *Selon toi, les contenus d'enseignement, on parle de grammaire, donc selon toi est-ce que les contenus d'enseignement sont semblables ?*

S1- *Bon, c'est-à-dire que c'est sûr que le niveau des étudiants joue. En ce moment j'enseigne un cours de grammaire de FLS qui ressemble beaucoup à ce que je donne régulièrement en FLM.*

C- *Donc selon toi, quand une notion est là il n'y a pas mille façons de l'enseigner ?*

S1- *C'est que ce type de cours est une façon très analytique d'apprendre la langue. C'est de la philosophie universitaire d'étudier la langue au point de vue analytique. Je peux ne pas être d'accord avec cette façon de faire mais le Programme nous est imposé. Je ne considère pas nécessairement qu'il s'agit de la meilleure façon d'apprendre la langue pour un anglophone. Mais bon... Le cours que je donne en ce moment ressemble beaucoup à ce que je donne comme cours de FLM. Le point de vue de la difficulté est le même.*

C- Si je résume bien ta pensée, lorsque l'on enseigne une notion X à un niveau avancé en FLS, cela se fait pas mal de la même façon qu'en FLM ?

S1- Oui... Alors que pour certaines notions comme les articles, je n'enseignerais pas ça à des francophones pour qui c'est naturel.

C- Donc pour terminer, toi qui as une bonne expérience dans les deux domaines qui m'intéressent, tu as sans doute une opinion face à la problématique qui m'intéresse – Y a-t-il un lien à établir entre DFLM et DFLS ? – tu pourrais peut-être développer un peu à ce propos.

S1- Premièrement, je ne vois pas pourquoi on sépare les deux domaines puisque l'on parle de didactique de langues, alors pourquoi les opposer ? Je pense qu'il serait préférable de voir les convergences, qu'est-ce que l'un peut apporter à l'autre ? Je ne les vois pas en terme d'opposition.

C- Il serait donc avantageux selon toi de miser sur les convergences pour unifier davantage les deux domaines plutôt que de miser sur les différences afin de les éloigner.

S1- Oui... Parce que je crois que l'on a des choses à s'apporter je crois.

C- Et cette opinion se reflète dans ta pratique quotidienne ?

S1- Oui, comme je te disais moi j'utilise des revues de didactique francophones pour mes niveaux débutants intermédiaires.

C- Bon, bien c'est terminé pour ce qui est des petites questions générales que j'avais à te poser. Maintenant ce que j'aimerais que tu complètes pour moi ce sont deux petits documents qui serviraient à décrire la planification d'une leçon type que tu aurais à préparer pour un cours de FLM et un cours de FLS...

ANNEXE IV

Verbatims de l'entrevue semi-dirigée

SUJET 2

C- Chercheure

S2- Sujet 2

C- Comme vous avez pu le lire dans le petit document que je vous ai transmis, la problématique concerne l'utilité ou non à la DFLM et à la DFLS de collaborer entre elles pour améliorer les pratiques des enseignants.

Vous, personnellement, en tant qu'enseignant qui avez une longue expérience dans les deux domaines, s'agit-il d'une question qui vous a déjà préoccupée ?

S2- C'est-à-dire que je considère que ces deux domaines sont fondamentalement différents. Je dirais même à la limite qu'il s'agit de langues différentes puisque les étudiants de LM possèdent des notions que les étudiants de LS ne possèdent pas et sur lesquelles il faut passer beaucoup de temps en explications. Cette différence fondamentale entre les deux domaines aura par contre tendance à s'amincir plus les étudiants de FLS avancent en niveau. Plus ils comprennent les faits de langues pour lesquels un francophone ne se pose même pas de question, plus les stratégies et les méthodes que j'emploierai auront tendance à se rapprocher, ce qui n'est pas du tout le cas pour les niveaux débutants ou le temps accordé à les amener au niveau de compréhension des étudiants de FLM est important.

C- Iriez-vous jusqu'à dire que les contenus d'enseignement sont tout à fait différents entre FLM et FLS ?

S2- Oui. Du moins pour les niveaux débutants et intermédiaires puisque les notions à enseigner, le temps consacré pour les mener à un niveau de compréhension correct pour l'apprentissage d'une notion X est considérable et complètement absent en classe de FLM.

C- *Serait-il donc correct de penser que vos stratégies et vos méthodes, de façon générale, auront tendance à être davantage différentes que similaires pour l'enseignement d'une même notion en FLM et en FLS ?*

S2- *Je crois que oui, notamment en raison du fait que la clientèle devant moi n'a pas les mêmes acquis, bien que le phénomène s'estompe plus les étudiants avancent en niveau.*

C- *J'aimerais maintenant que l'on se penche sur quelques points particuliers qui nous permettraient de faire une comparaison entre DFLM et DFLS. Allons-y d'abord avec la préparation de cours.*

S2- *Vous voulez dire l'action de préparer le cours ou de le donner ?*

C- *Je veux dire par exemple le temps que vous allez consacrer à planifier votre cours, le matériel consulté, etc.*

S2- *Je vais en profiter ici pour faire une petite remarque. D'abord moi je suis un enseignant et non un didacticien. Je suis d'ailleurs un peu réfractaire à toute cette façon de faire les choses qui nous donne une bien belle enveloppe mais qui néglige la lettre en tant que telle. La connaissance de la langue est selon moi primordiale et il ne peut pas y avoir de bonnes préparations de cours sans une excellente connaissance de la langue. Les meilleures méthodes et manuels du monde ne pourront selon moi remplacer une bonne connaissance de la langue. Et ce fait est encore plus marqué en FLS puisque les étudiants qui sont devant nous se questionnent sur des faits de langues qui sont naturels pour nous, et sur lesquels nous ne nous questionnons pas puisque nous l'avons appris en contexte naturel.*

C- *Donc pour vous, l'élément de base servant à préparer vos cours est votre connaissance de la langue, et on pourrait dire qu'elle devient encore plus essentielle lorsque l'on parle de FLS ?*

S2- *Ah oui tout a fait.*

C- *Diriez-vous que vous avez plus tendance à consacrer davantage de temps à la préparation d'un cours de FLS en raison de la connaissance de la langue plus poussée que cela exige ?*

S2- Sans doute, oui, parfois, dépendant du niveau avec lequel j'ai affaire. Car comme je le mentionnais tout à l'heure, plus le niveau des étudiants de FLS est élevé, moins le temps consacré aux connaissances préalables devient important, et la différence tend à disparaître entre FLM et FLS.

C- D'après tout ce que vous venez de dire, est-il juste de penser que vous aurez plus de temps à consacrer aux explications d'une notion en classe de FLS, justement en raison du temps que vous devez prendre pour les mener à un niveau de compréhension qui soit suffisant pour l'apprentissage de la notion en question ?

S2- Oui. Mais encore là le niveau des étudiants est très important. J'enseigne en ce moment au niveau avancé. Leur niveau de compréhension est la plupart du temps suffisant pour que je passe directement à l'enseignement de la notion en tant que telle.

C- Pour ce qui est du recours à du matériel en classe. Diriez vous que vous agissez de la même manière en classe de FLM qu'en classe de FLS.

S2- Non, mais sans doute pour des raisons autres que celles que vous pourriez penser. C'est-à-dire qu'au secondaire, où les manuels sont obligatoires et viennent avec les Programmes, je n'ai pas le choix d'y recourir. Je suis beaucoup plus libre dans mon choix de matériel ici, à l'Université, donc je n'utilise pas de manuel de base. Non pas que le matériel conçu soit mauvais. Ils peuvent parfois être utiles, puisque la recherche qui a été faite pour leur élaboration permet parfois de sauver beaucoup de temps. Lorsqu'on cherche un texte par exemple. Cependant, j'ai suffisamment d'expérience aujourd'hui et je préfère recourir à celle-ci plutôt que de suivre constamment un manuel dans lequel tout est prévu d'avance. Quand les étudiants ont devant eux un manuel ou un cahier d'exercices, surtout s'ils ont dû le payer, ils sont pris dans un automatisme et leur seul but est de passer à travers ce matériel et ils en oublient un peu l'essentiel.

C- Vous avez donc moins recours à du matériel en classe de FLS, surtout en raison de la plus grande liberté que vous avez ici. Et si je comprends bien c'est ce que vous auriez fait aussi en classe de FLM si vous en aviez eu l'occasion ?

S2- *Oui, mais sans paraître prétentieux, je crois que c'est ma connaissance de la langue et mon expérience qui me permettent d'agir ainsi.*

C- *Maintenant, en ce qui a trait au genre d'exercices que vous donnez à vos étudiants pour une même notion, diriez-vous qu'il y a une différence ? Vous arrive-t-il de réinvestir du matériel que vous utilisez en classe de FLM avec vos classes de FLS ?*

S2- *Oui, cela est possible. Le genre d'exercices que j'utilise pour l'enseignement du participe passé par exemple peut effectivement être semblable d'un domaine à l'autre.*

C- *Le travail d'équipe entre étudiants est-il quelque chose de fréquent dans votre enseignement, et qu'en est-il si l'on compare entre classe de FLM et classe de FLS ?*

S2- *Le travail d'équipe au secondaire je n'y crois pas beaucoup. Je ne l'utilise donc pratiquement pas en classe de FLM. Par contre, en classe de FLS c'est une formule que j'utilise beaucoup puisque comme mes étudiants sont plus âgés, il n'y a pas de discipline à faire. Plusieurs des activités que je planifie se font en équipe, comme par exemple les exposés oraux.*

C- *Donc, puisque vos étudiants de FLS sont plus disciplinés en raison de leur âge et de leur intérêt plus marqué, vous privilégiez le travail d'équipe, ce que vous ne faites pas en classe de FLM pour les raisons inverses.*

S2- *Tout a fait.*

C- *Pour ce qui est des contenus d'enseignement, diriez-vous qu'il sont semblables ou non ?*

S2- *Comme je le disais tout à l'heure, les contenus d'enseignement pour les niveaux débutants intermédiaires sont tout à fait différents. Leur compréhension des faits de langue est insuffisante, donc le temps consacré à ces notions est une partie très importante des contenus d'enseignement. Par contre, plus le niveau des étudiants de FLS augmente, plus les contenus se rapprochent. Pour ce qui est de l'enseignement d'une notion spécifique, elle demeure toutefois la même, que l'on soit en FLM ou en FLS.*

C- À la lumière de tout ce que l'on vient de dire, comment résumeriez-vous votre position face à la problématique étudiée ? Croyez vous que DFLM et DFLS auraient avantage à collaborer davantage ou à se constituer davantage en disciplines autonomes l'une par rapport à l'autre ?

S2- En dehors du fait que je sois très réfractaire à la didactique en tant que telle, puisque qu'elle se fait souvent au détriment d'un bon apprentissage de la langue chez les futurs enseignants, je le dis pour avoir supervisé plusieurs stages d'étudiants en enseignement, je ne suis pas contre le fait que certaines stratégies et méthodes seraient aussi utiles dans un domaine que dans l'autre. J'insiste cependant sur le fait que la connaissance de la langue demeure la base d'un bon enseignement, que l'on soit en FLM ou en FLS. Je ne vois pas nécessairement l'utilité d'un domaine didactique du français LM et LS confondu, puisque je ne suis de toute façon pas convaincu des bienfaits de la didactique en tant que telle.

ANNEXE V

Verbatims de l'entrevue semi-dirigée

SUJET 3

C- Chercheure

S2- Sujet 3

C- *Ce que je vais faire, c'est que je vais te poser quelques petites questions d'ordre général, pour que nous puissions en discuter ensemble. Premièrement, le fait de parler de FLM et de FLS comme de deux domaines séparés, est-ce que c'est une question qui t'a déjà préoccupé en tant qu'enseignant qui a de l'expérience dans les deux domaines ?*

S3- *En fait cela m'est arrivé tout d'un coup en 1987, je donnais alors 4 sessions de 6 semaines de FLS à l'UQAR, je me suis aperçu que je roulais à peu près la même pédagogie quand je le pouvais. J'étais alors encore plus libre qu'en ce moment à Western, parce qu'il n'y avait aucun contenu de cours de déterminé et je n'étais aucunement surveillé dans ma méthode, alors j'ai fait des choses (j'avais alors des très avancés). Comme je n'avais alors pas beaucoup d'expérience de l'enseignement de la grammaire, je me suis aperçu que les plus avancés connaissaient mieux la grammaire que moi, car ils connaissaient les dessous, la plomberie, j'étais souvent embêté...*

C- *On parle de questionnement que nous les francophones n'avons pas nécessairement, puisque qu'il s'agit de notion que nous avons apprises en contexte naturel ?*

S3- *Oui. Les premières fois où j'enseignais la grammaire comme LM cela me prenait une semaine à préparer 3 heures de cours. Dans ce contexte, tu es dans la mécanique et tu vas communiquer avec des gens qui sont aussi DANS la mécanique. Alors qu'avec les anglophones, ils sont en dehors et ils piochent pour y entrer. Il y avait donc dans cet extérieur-là une compréhension plus technique, plus approfondie que moi. J'ai donc été forcé de regarder la langue sous un autre angle. Le dedans le dehors est donc important.*

Présentement j'enseigne le FLS à un niveau relativement avancé, et j'essai le plus possible de rendre ça vivant, mais comme c'est la septième fois que je donne ce cours, j'ai une expérience qui me permet de comprendre à quel point ils sont entrés dans la langue. Et où ils en sont je

peux utiliser une pédagogie qui ressemble à ce que je ferais en LM, parce que leur niveau de compréhension est suffisant.

C- Si tu avais à comparer... Qu'est-ce qui distinguerait ta façon d'enseigner une même notion à des étudiants de FLM et de FLS ?

S3- Les seules choses qui se ressemblent sont les accords de participe passé, les compléments d'objets et ces affaires-là. Mais quand tu arrives avec les déterminants puis... C'est pas du tout la même approche parce que cela n'est pas naturel. Les contenus sont différents parce que tu n'expliqueras pas à des francophones pourquoi on dit j'ai beaucoup d'amis au lieu de j'ai beaucoup des amis. Avec des étudiants de FLS relativement avancés, j'ai beaucoup tendance à procéder en leur faisant faire des textes. En corrigeant je vois quelles sont les faiblesses et c'est comme cela que je détermine quel sera le contenu de mes cours.

C- Parallèlement à cela est-ce qu'il y a des éléments qui te font dire qu'il y a des choses qui restent semblables que l'on soit en FLM ou en FLS ?

S3- Il y a des choses semblables quant aux accords. On parle d'adjectifs, la mécanique des accords du pluriel c'est pareil, le contenu...

C- Et dans la façon de l'enseigner ?

S3- C'est la même affaire pour moi puisque c'est une règle, et elle est la même pour le FLM et le FLS. Pour ce qui est syntaxique, à quelle place placer l'adverbe par exemple, là c'est autre chose... C'est de l'extérieur et tu la rapportes en leur montrant comment ça marche et ça ce n'est vraiment pas évident. Cela ne s'apprend pas... Donc les accords moi c'est pareil mais la syntaxe c'est tout autre chose.

C- Donc si l'on se place du point de vue de l'enseignant, tu aurais tendance à dire que ce qui est syntaxique s'enseigne très différemment en FLM et en FLS et pour ce qui est des accords, des règles d'accord, que tu l'enseignes en FLM ou en FLS, cela va finir par se ressembler ?

S3- Oui... J'ai eu un niveau faible de FLM à l'Université cet hiver et je dirais même que pour l'explication par exemple de l'accord du participe passé, c'était parfois aussi compliqué que

pour des étudiants de FLS, parce qu'il y avait un espèce de blocage du fait que c'était des universitaires ayant presque terminé leur Bacc et d'un autre côté ils avaient besoin de ces notions pour réussir leur examen d'admission dans les commissions scolaires. C'était donc un intérêt très différent des anglophones qui viennent ici l'été pour apprendre la langue.

C- Bien, maintenant, j'aimerais te nommer certains points de comparaison entre FLM et FLS et que tu développes pour me dire comment cela se compare dans ta pratique. Si l'on parle d'abord de préparation de cours... On peut penser au matériel que tu utilises pour préparer tes cours, le temps que tu y consacres, etc. Est-ce que cela se ressemble ou non pour les deux domaines ?

S3- Non... Si je compare le dernier cours que j'ai donné de FLM à des étudiants qui terminaient un Bacc en enseignement primaire, ce que je faisais la plupart du temps c'était de me composer des dictées quasiment exagérées, axées sur chacune des notions que nous avions à voir, ce que je ne ferais même pas avec les niveaux les plus avancés de FLS parce que le niveau de difficulté était trop prononcé.

C- As- tu tendance à dire que tu vas passer plus de temps à préparer un cours de FLS ?

S3- Non, ce n'était peut-être pas le cas au début de ma carrière, mais actuellement ce ne serait pas possible de mettre autant de temps parce que je vois mes étudiants de FLS à tous les jours, alors que la plupart des cours que je donne en FLM sont des cours hebdomadaires. Aussi, cela fait plusieurs fois que je donne le niveau avec lequel je travaille actuellement, ce qui fait que je fais des choses semblables d'une fois à l'autre. On parle alors plus de préparation mentale puisque mon matériel est là. Actuellement en temps de préparation je peux donc dire que je mets beaucoup moins de temps pour préparer un cours de FLS, considérant le fait que je donne un cours avec lequel je suis de plus en plus à l'aise. Par exemple, ce matin j'ai fait une heure et demi avec une page d'exemples. J'avais des temps simples et composés, je leur posais des questions pour voir s'ils comprenaient un peu où je voulais en venir. On révise le système en racontant une histoire. S'ils participent beaucoup, on passe beaucoup de temps dans ce genre d'exercices.

C- Dans le fond tu réinvestis de la conversation au travers les notions à enseigner ?

S3- *Oui oui, je fais de la conversation en même temps...*

C- *Crois-tu que cet exercice serait transposable en FLM ?*

S3- *Moi je pense que oui, même si je ne l'ai pas encore fait...*

C- *Peut-on dire que ta connaissance de la langue, ainsi que ton expérience sont deux facteurs importants dans ta planification de cours ?*

S3- *Oui, on apprend toujours et souvent tes étudiants y sont pour beaucoup avec les questions qui nous sont posées. Je mise beaucoup sur ma présence en classe. Être disponible pour répondre aux questions, même si je risque parfois de ne pas avoir réponse à tout.*

C- *D'accord. Autre point de comparaison entre FLM et FLS : le matériel que tu utilises en classe. Quel est-il ? En utilises-tu plus ou moins en FLM ou en FLS ? S'agit-il du même genre de matériel ? Ici je pense à tout ce que tu peux utiliser pour t'aider dans ton enseignement : tableau, exercices, manuels, audio-visuel, acétates, etc.*

S3- *En FLM je n'utilise pas de visuel, pas de sonore, j'utilise les matériaux qui sont là, la grammaire que j'essaie d'exploiter au maximum, les exercices dans le livre... Avec mes classes de FLS, ou je suis au tableau ou c'est très interactif... Selon mon rapport avec le groupe, ce qui est très important, je peux utiliser des chansons, de la musique des choses comme ça. J'amène même parfois ma guitare avec laquelle on chante ensemble, ce que je ne ferais jamais avec une classe de FLM.*

C- *Peut-on dire qu'il y a plus d'interaction dans tes classes de FLS ?*

S3- *Je ne dirais peut être pas plus d'interaction, c'est que j'utilise plus de moyens variés dans mon enseignement.*

C- *Peut-on dire alors que tu es plus traditionnel dans ton enseignement en FLM qu'en FLS ?*

S3- *Oui, forcément, aussi en raison du fait que je vois mes classes de FLS à tous les jours. Je dois varier pour les garder présents.*

C- D'accord. Je te demanderais maintenant si tu as à enseigner la même notion en FLM et en FLS, dirais-tu que le temps que tu vas consacrer aux explications sera le même ou différent pour les deux domaines ?

S3- Ça aussi dépend de l'expérience... Par exemple tu peux expliquer la même notion, par exemple le participe passé des pronominaux qui est plutôt difficile à expliquer, avec les francophones je peux toujours m'attarder à expliquer vraiment qu'il y en a 4-5 sortes, des réciproques, des réfléchis etc., alors qu'en FLS j'ai intérêt à prendre un raccourci... Je ne sais pas pourquoi mais je me suis aperçu que si je l'expliquais en 5 minutes ils comprenaient plus vite qu'en 1 heure ! Je ne sais pas pourquoi j'ai plus tendance à arrondir les coins avec les anglophones. J'ai l'impression que l'usage est plus important que les exceptions, selon aussi le niveau du cours qu'on enseigne. J'apprends à être plus pratique dans ma pédagogie de FLS.

C- T'arrive-t-il parfois d'utiliser les mêmes exercices en FLM et en FLS ?

S3- Je ne l'ai jamais fait, mais je ne verrais pas de problème à le faire. Ils sont d'ailleurs semblables.

C- Le travail d'équipe. Est-ce un moyen que tu privilégies ? Et si oui est-ce que tu l'utilises de la même façon dans les deux domaines ?

S3- C'est à peu près pareil mais cela dépend ce que je fais. En FLS je fais souvent du travail d'équipe où les équipes doivent réviser par exemple leurs conjugaisons pour ensuite venir en avant présenter leur travail. Ils se forcent davantage puisqu'ils doivent venir en avant, ce que je ne ferais pas avec des francophones.

C- Serait-il juste de dire qu'en FLS, le travail d'équipe sera plus efficace en ce sens qu'en plus de travailler une notion ils vont faire de la conversation qui sera bénéfique en bout de ligne pour leur apprentissage du FLS.

S3- Oui, je n'avais pas nécessairement vu cela comme ça mais oui. Puis l'intégration en FLS va se faire à l'oral, puis ensuite à l'écrit... Mais en même temps ils oublient facilement lorsque vient le temps de l'utiliser à l'écrit.

C- Juste pour être certaine de bien comprendre comment tu utilises le travail d'équipe, mettons en FLM, on pourrait dire qu'il s'agit d'un moyen de varier l'enseignement puis qu'en FLS, ce serait davantage un moyen pour maximiser leur apprentissage sous plusieurs aspects ?

S3- ... Cela dépend toujours du genre de classe que j'ai, de leur âge, de l'interaction.

C- D'accord, maintenant ce que je te demanderais maintenant que tu as bien pris connaissance de ma problématique et que tu as une bonne expérience dans les deux domaines, quelle est ton opinion, toi, à savoir s'il est préférable d'avoir une DFLM et une DFLS ou s'il ne devrait pas avoir une didactique davantage unifiée ?

S3- Premièrement..., ça j'ai l'impression que ça vaut pour tout le monde..., la grosse différence pour moi c'est que par exemple : quelqu'un qui est un bon enseignant magistral est mieux d'enseigner magistral et ne pas faire semblant d'être cool. Donc c'est quoi la didactique ??? Comment on s'adapte aux possibilités qu'il y a dans l'enseignement, soit l'animation, l'audio-visuel, travail d'équipe, toute la patente. Ça c'est plus important qu'un choix didactique extérieur pour moi.

C- Au-delà de ça, il y a des méthodes offertes pour l'enseignement du FLM et d'autres qui sont offertes pour l'enseignement du FLS. Toi avec ta pratique aurais-tu tendance à dire que les deux domaines se ressemblent fondamentalement ou sont-ils très différents ? Où dirais-tu que certains aspects tendent à les rapprocher alors que d'autres non ?

S3- J'ai de la misère avec la question dans le sens où je dois toujours revenir à quelle est ta personnalité. C'est d'essayer de créer un rapport d'harmonie entre cela et les méthodes, car si tu n'es pas heureux quand tu enseignes tu es foutu. Il y a donc l'approche et les outils. L'approche, par rapport à moi je ne peux pas la changer, c'est ma personnalité... Le reste est une question de dosage. Je pense qu'en langue seconde il faut que tu multiplies tes axes

d'entrée, pour les surprendre, pour garder l'intérêt puisqu'on les voit souvent. Pour moi, la question est est-ce que j'ai la personnalité qui va avec telle ou telle méthode ?

C- Sens-tu que cette conception se traduit dans ta pratique ? Agis-tu semblablement dans tes cours de FLM et de FLS ? Sens-tu une grosse différence entre les deux ?

S3- De plus en plus, plus à l'aise avec les anglophones puisque je donne toujours le même cours alors qu'à l'Université je donne beaucoup de cours différents. En FLS je varie davantage l'enseignement, je laisse davantage de côté ma planification, mais je crois que c'est en raison justement du fait que je redonne ce même cours.

C- Donc toi ta personnalité joue énormément ?

S3- Je pense que c'est ça pour tout le monde...

C- Donc est-ce que je résume bien tes propos si je disais que toi pour répondre à la question tu diras que cela dépend de la personne. Une personne pourra être complètement différente dans son enseignement du FLM et du FLS parce qu'elle est plus à l'aise en se basant sur les méthodes qui lui sont offertes, tandis qu'une autre personne va agir sensiblement de la même façon parce qu'elle va être plus à l'aise comme ça ?

S3- Moi je pense que c'est toujours notre personnalité qui est derrière pour choisir les méthodes... Ça parle de nous. Si tu veux garder le contrôle par exemple tu es mieux d'être de type plus magistral. Certains types de cours ne correspondent pas à ma personnalité et je sais que je souffrirais à les donner. Quand tu es à l'aise avec tel ou tel cours, que tu utilises n'importe quel type d'outil pédagogique...

C- Est-ce que c'est la même chose pour toi dans une classe de FLM ?

S3- Enseigner à des francophones de niveau universitaire tu peux les lâcher assez vite alors que je ne suis jamais certain avec mes anglophones. J'ai besoin de voir plusieurs choses.

C- Bon bien pour compléter voici deux documents que j'aimerais que tu remplisses pour que je puisse continuer ma comparaison... .. (Explications concernant ces deux documents).

S3- *D'accord, je vais les remplir mais j'aimerais rajouter ceci oralement : quand j'enseigne le FLS, je mets une phrase au tableau avec des compléments d'objet mettons, j'ai expliqué ce qu'était un COD et un COI, là j'écris une phrase au tableau je vais presque toujours reprendre les mots un par un ce que je ne ferai jamais avec des francophones. C'est comme si quand j'étais avec les anglophones il fallait que j'explique toute la phrase et si le groupe est vivant on peut passer 1 heure sur deux phrases. L'approche pédagogique, l'outil c'est les questions qui te sont posées. Dans une classe de francophones qui est souvent plus grosse, tu donnes un show quand tu donnes ton cours, tu les laisses travailler quand tu les laisses travailler...*

ANNEXE VI

Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS

SUJET 1

Expérience d'enseignement du français langue maternelle

- Études relatives à cette discipline

- Diplômes :

- Baccalauréat en littérature*

- Maîtrise en linguistique*

- Établissement :

- Université de Sherbrooke*

- Université Laval*

- Durée du Programme :

- Année d'obtention :

- Expérience d'enseignement

Niveaux d'enseignement

Universitaire

Durée de l'expérience

25 ans

Expérience d'enseignement du français langue seconde

- Études relatives à cette discipline

- Diplôme : *Aucun*

- Établissement :

- Durée du Programme :

- Année d'obtention :

- Expérience d'enseignement

Niveaux d'enseignement

Universitaire

Durée de l'expérience

25 ans

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS
LANGUE MATERNELLE
Les adjectifs qualificatifs

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Maîtriser l'accord des adjectifs qualificatifs simples et composés

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

Maîtriser les règles générales et les règles d'exception et insister sur les cas particuliers

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

1. Avant le début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.
- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).

1 heure

- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

1 minute

- Prendre les présences.
- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Phrase écrite au tableau.

Est-elle correcte ou incorrecte ?

Discussion

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

2 minutes

- Explications concernant le déroulement de la leçon.
- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

15 minutes

- Transition vers la partie suivante du cours.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.

J'insiste sur les particularités, les exceptions.

- Tâches à accomplir par les élèves.

Identifier les adjectifs qualificatifs dans un texte.

Exercice d'accord.

Exercice de composition, plus particulièrement une description.

Dictée donnée par la professeure.

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.

5 minutes

- Rituel pour superviser le travail des élèves.

Correction en classe.

Comparer les réponses en équipe.

- Transition vers la partie suivante du cours.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.

Contrôle par des tests écrits, des dictées et des compositions.

- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.

- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Exercices supplémentaires.

Consultation d'autres ouvrages.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE
Les adjectifs qualificatifs

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Sensibiliser les étudiants sur les diverses formes que peuvent prendre les adjectifs qualificatifs ainsi que la place occupée dans la phrase par ces adjectifs.

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

Savoir la formation du féminin et du pluriel des adjectifs qualificatifs ainsi que leur place dans la phrase.

Les utiliser à l'écrit et à l'oral.

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

1. Avant le début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.

Les bureaux sont toujours en cercle.

- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).
- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).

1 heure

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

10 minutes : je reviens toujours sur ce qu'ils ont fait le cours précédent. Je pose des questions du genre suivant : Qu'est-ce que tu as fait hier soir ? Et ceci dans le but de pratiquer leurs verbes.

- Prendre les présences.
- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Une phrase au tableau ou un jeu.

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

Très peu !

- Explications concernant le déroulement de la leçon.

Très peu !

- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

10 minutes

- Transition vers la partie suivante du cours.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

Au début du cours, je reviens sur le devoir donné à faire le cours précédent. Questions et commentaires sur le degré de difficulté de l'exercice.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.

15 minutes maximum.

Comparaison entre l'anglais et le français.

- Tâches à accomplir par les élèves.

1 heure d'exercices écrits et oraux.

30 minutes de lecture et de question de compréhension.

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.

3 minutes.

- Rituel pour superviser le travail des élèves.

Je me promène pour vérifier s'il y a des questions.

Ils travaillent souvent en équipe que j'ai préalablement formées pour mélanger les niveaux d'habiletés des étudiants. Les plus avancées aident les moins avancés.

- Transition vers la partie suivante du cours.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.

Je donne toujours un court devoir à faire.

- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.
- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Consultation individuelle.

Exercices supplémentaires.

Travail d'équipe avec les plus avancés.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

ANNEXE VII

Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS

SUJET 2

Expérience d'enseignement du français langue maternelle

- Études relatives à cette discipline

- Diplômes :

- 1964- Baccalauréat en pédagogie, Université de Sherbrooke*

- 1973- Maîtrise, UWO*

- Expérience d'enseignement

Niveaux d'enseignement

Tous les niveaux du secondaire

Durée de l'expérience

32 ans

Expérience d'enseignement du français langue seconde

- Études relatives à cette discipline

- Diplômes :

- 1970- V.I.F., Université Laval*

- 1985- Certificat de pédagogie, Université Laval*

- Expérience d'enseignement

Niveaux d'enseignement

Cours de 1^{er}, 2^{ème}, et 3^{ème} année du H.B.A

Durée de l'expérience

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

La voix passive

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Apprendre le fonctionnement de la voix passive.

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

- *Apprendre à reconnaître l'agent et l'objet.*
- *Apprendre à les distinguer du sujet et du complément.*
- *Apprendre à faire le passage d'une voix à l'autre.*
- *Apprendre à respecter le temps lors du passage d'une voix à l'autre.*

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

1. Avant le début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.
En rangée, vu le grand nombre d'élèves.

- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).

Oui, quelques minutes seulement.

- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).

Quand il y a lieu, il suffit d'une dizaine de minutes.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

Ça peut aller jusqu'à 5 minutes.

- Prendre les présences.

2 minutes.

- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Par un résumé de la leçon précédente, puis c'est l'enchaînement vers la leçon suivante.

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

1 à 2 minutes.

- Explications concernant le déroulement de la leçon.

- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

Entre 2 et 5 minutes.

- Transition vers la partie suivante du cours.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.
- Définir ce qu'est l'agent.
- Définir ce qu'est l'objet.
- Faire observer que l'agent est sujet et que l'objet est complément à la voix active.
- Faire observer que l'objet est sujet et que l'agent est complément à la voix passive.
- Montrer que l'agent est introduit par les prépositions «par» et «de» à la voix passive.
- Faire voir que le temps de verbe ne doit pas changer lors du passage d'une voix à l'autre : montrer que le temps de l'auxiliaire de la voix passive doit correspondre au temps du verbe de la voix active.
- Faire observer que l'emploi du passif veut mettre en évidence l'objet : dans l'exemple suivant :

Ma voisine a été tuée.

...la voix passive se justifie par le fait que c'est ma voisine (l'objet) qui est importante pour moi, non pas le tueur qui serait exprimé par le complément d'agent.

- Tâches à accomplir par les élèves.

Exercices pour vérifier la mécanique du passage d'une voix à l'autre.

Exercices qui vérifient le respect du temps utilisé d'une voix à l'autre.

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.
- Rituel pour superviser le travail des élèves
- Transition vers la partie suivante du cours.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.
- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.
- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Reprise de l'explication si la majorité des élèves n'ont pas bien compris.

S'il s'agit de quelques élèves, je favorise des rencontres en petits groupes ou individuelles.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

Rencontres individuelles.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

La voix passive

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Apprendre le fonctionnement de la voix passive.

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

- *Apprendre à reconnaître l'agent et l'objet.*
- *Apprendre à les distinguer du sujet et du complément.*
- *Apprendre à faire le passage d'une voix à l'autre.*
- *Apprendre à respecter le temps lors du passage d'une voix à l'autre.*
- *Apprendre les divers moyens pour éviter un emploi abusif de la voix passive en français.*

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

1. Avant le début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.

En demi-cercle vu le petit nombre d'étudiants.

- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).

Oui, quelques minutes seulement.

- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).

Quand il y a lieu, il suffit d'une dizaine de minutes.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

Une bonne dizaine de minutes puisque je salue mes étudiants un à un en leur parlant un peu.

- Prendre les présences.

2 minutes.

- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Par un résumé de la leçon précédente, puis c'est l'enchaînement vers la nouvelle leçon.

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

1 à 2 minutes.

- Explications concernant le déroulement de la leçon.

- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

Entre 2 et 5 minutes.

- Transition vers la partie suivante du cours.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

Au début du cours, je reviens sur le devoir donné à faire le cours précédent. Questions et commentaires sur le degré de difficulté de l'exercice.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.
- Définir ce qu'est l'agent.
- Définir ce qu'est l'objet.
- Faire observer que l'agent est sujet et que l'objet est complément à la voix active.
- Faire observer que l'objet est sujet et que l'agent est complément à la voix passive.
- Montrer que l'agent est introduit par les prépositions «par» et «de» à la voix passive.
- Faire voir que le temps de verbe ne doit pas changer lors du passage d'une voix à l'autre : montrer que le temps de l'auxiliaire de la voix passive doit correspondre au temps du verbe de la voix active.
- Faire observer que l'emploi du passif veut mettre en évidence l'objet : dans l'exemple suivant :

Ma voisine a été tuée.

...la voix passive se justifie par le fait que c'est ma voisine (l'objet) qui est importante pour moi, non pas le tueur qui serait exprimé par le complément d'agent.

Note : Comme l'usage de la voix passive est beaucoup plus fréquent en anglais qu'en français, des explications complémentaires sont donc nécessaires :

- Faire voir aux étudiants anglophones que le génie de la langue française procède par la voix active. Pour ce faire ils doivent utiliser la voix active le plus souvent possible, notamment :

- *quand l'agent est clairement exprimé à moins qu'il y ait emphase* : Son père a été attaqué par un ours, *deviendra plutôt* : Un ours a attaqué son père.
- *Si l'agent n'est pas clairement exprimé, mais qu'il s'agit d'une personne, l'étudiant doit apprendre à utiliser la voix active en employant le pronom on comme agent-sujet* : Mon auto peut être repeinte dès demain, *deviendra* : On peut repeindre mon auto dès demain.
- Mais si l'agent exprimé est une chose, on garde le passif.

- Tâches à accomplir par les élèves.

Exercices pour vérifier la mécanique du passage d'une voix à l'autre.

Exercices qui vérifient le respect du temps utilisé d'une voix à l'autre.

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.
- Rituel pour superviser le travail des élèves.
- Transition vers la partie suivante du cours.
- Autres éléments que vous jugez pertinents.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.
- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.
- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Reprise de l'explication si la majorité des élèves n'ont pas bien compris.

S'il s'agit de quelques élèves, je favorise des rencontres en petits groupes ou individuelles.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

Rencontres individuelles

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

ANNEXE VIII

Parcours professionnel et planification d'une leçon type en FLM et en FLS

SUJET 3

Expérience d'enseignement du français langue maternelle

- **Études relatives à cette discipline**
 - **Diplômes :** *Formation classique ; cégep en sciences humaines ; Baccalauréat et Maîtrise en littérature...*
 - **Établissement :** *UQAR*
 - **Durée du Programme :** *Bacc et Maîtrise 5 ans*
 - **Année d'obtention :** *1989*

- **Expérience d'enseignement**

Niveaux d'enseignement	Durée de l'expérience
<i>Primaire :</i>	<i>un an</i>
<i>Secondaire :</i>	<i>un an</i>
<i>Collégial :</i>	<i>un an</i>
<i>Universitaire :</i>	<i>17 ANS</i>

Expérience d'enseignement du français langue seconde

- **Études relatives à cette discipline :** *Aucune*

- **Expérience d'enseignement**

Niveaux d'enseignement	Durée de l'expérience
<i>J'ai enseigné à 17 ou 18 groupes (la plupart du temps 5 ou 6 semaines), surtout au niveau universitaire (entre 1985 et 2005) ; quelques-uns au cégep (2004-2005).</i>	

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Le participe passé

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Donner un aperçu général de l'accord du participe passé (prétexte à une révision des notions de nature et de fonction).

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

1. Identifier les forces et les faiblesses du groupe en orthographe d'accord et d'usage.
2. Discriminer. Trouver les lieux susceptibles de prendre la marque de l'accord.
3. Identifier les participes passés, expliquer les règles de base : SEUL, AVEC ÊTRE, AVEC AVOIR.
4. Commencer à intégrer les connaissances.

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

1. Avant le début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.

Comme il s'agira d'une dictée, je préfère garder les pupitres en rangée.

- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).

Un petit plan synthèse au tableau ; quelques phrases types susceptibles de faire surgir les questions ; cadre général des lieux qui prennent l'accord et des lieux invariables.

- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).

1. Les gens ont le Référentiel grammatical, un dictionnaire et un cahier de base.

2. Je compose une dictée ciblant des problèmes précis, entre autres, pour cette leçon, le participe passé (seul, avec être et avec avoir) Je glisserai même quelques pronominaux pour annoncer la leçon qui vient.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

La dictée est proposée comme jeu.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

Je m'efforce d'arriver un peu à l'avance pour prendre contact avec chacun. Puis, je fais une courte introduction qui mènera au tableau.

- Prendre les présences.

Je fais circuler une feuille de présence.

- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Simplement. Je commence à écrire au tableau. Je leur parle, leur fait observer les différents éléments. Je sais qu'il ne s'agit que d'une mise en contexte. Et ils savent qu'ils seront confrontés au jeu de la dictée.

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

Je suis toujours dans une approche globale. La dictée permet cela ; en plus de forcer à l'analyse. L'objectif (à long terme) est surtout de les rendre habiles à se servir des outils de référence après les avoir habitués à identifier les problèmes.

- Explications concernant le déroulement de la leçon.

1. Tableau 15-20 minutes.
2. Dictée en deux parties.
3. Première partie de la dictée, atelier de correction.
4. Deuxième partie de la dictée, atelier.

- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

L'introduction sert à cela, les retours au tableau, également. «On a vu telle chose jusqu'à maintenant, nous allons ajouter aujourd'hui...»

- Transition vers la partie suivante du cours.

Ces rappels sont constants, surtout quand il y a des questions qui nous proposent de devancer...

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

Dictée : Je dicte ; je les aide à trouver le lieu du problème... si tel mot est mal orthographié par plusieurs, alors je leur dirai : « ça commence par E pas par H », etc.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.

J'explique les «vertus» de la dictée. Je leur mentionne les progrès que j'observe chez eux, etc.

- Tâches à accomplir par les élèves.

1. Observer ce qui se passe au tableau, poser des questions.
2. Écrire la dictée.

3. *Chercher. Corriger. Collaborer durant l'atelier.*
4. *Écouter les corrections, discuter.*
5. *Le processus se fait deux fois durant le cours.*

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.

1. *Écouter attentivement (ce qui n'est pas si évident).*
2. *Écrire.*
3. *Vérifier l'orthographe, les accords, identifier les difficultés, trouver la solution.*

- Rituel pour superviser le travail des élèves.

La dictée est donnée. Je circule. Il m'arrive même de poser mon doigt sous un mot, ou de simplement poser une question sur ce mot, etc.

- Transition vers la partie suivante du cours.

Avant de faire la deuxième partie de la dictée, je fais un petit rappel synthèse sur ce qui vient de se passer : mes observations et leurs observations.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.

Je leur demande de noter leurs découvertes, ce qui se clarifie, ce qui devient plus flou, les questions laissées en suspens.

- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.

Je leur explique quelle forme prendra l'examen : dictée, ou phrases à corriger, etc.

- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

J'annoncerai par exemple que le participe passé des pronominaux comporte certaines particularités : j'en aurai mis au moins un dans ma dictée.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Par exemple, si je fais une phrase avec un sujet placé après le verbe, il est certain qu'une fois la dictée donnée, je vérifierai s'ils ont accordé le verbe et je leur demanderai : « Qui fait l'action ? » etc.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

Dans ce contexte , universitaire, les troubles, ce sont les résistances aux nouveaux mots, les « à quoi ça sert » ; et aussi le sentiment d'échec imprimé dans leurs expériences depuis de nombreuses années.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT D'UNE LEÇON TYPE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Le participe passé

Consignes :

- Il s'agit de remplir ce document de la façon la plus fidèle qui soit, relativement à vos façons de faire dans votre pratique quotidienne.
 - Vous devez donc, pour chacun des items, décrire quelle est votre façon de procéder dans la leçon type que vous vous proposez de décrire. Les éléments de description qui se retrouvent dans ce document le sont à titre indicatif. Si certains items ne s'appliquent pas à votre façon de faire, veuillez simplement l'indiquer.
 - De l'espace supplémentaire est prévu à la fin de chaque section, un espace pour l'ajout d'information que vous jugez pertinente dans la description de votre leçon et que vous n'auriez pas eu l'occasion d'insérer dans les items mentionnés.
-

- **Objectif général de la leçon :**

Donner un premier aperçu global de l'accord du participe passé (prétexte à une analyse globale de la nature et de la fonction de chaque mot...).

- **Objectifs particuliers de la leçon :**

1. *Vérifier tous les éléments grammaticaux (la nature et la fonction de chaque mot).*
2. *Distinguer et discuter.*
3. *Évaluer la force du groupe.*
4. *Identifier les participes passés, la forme de base.*
5. *Enseigner les accords de base, avec l'auxiliaire être, avec l'auxiliaire avoir, employé seul.*
6. *Annoncer l'accord des participes passés des verbes pronominaux.*

PRÉPARATION ET DÉROULEMENT DU COURS

- Aménagement des tables ou pupitres de la classe.

En cercle, lorsque c'est possible ; de préférence.

- Utilisation du tableau (ex : pour le plan du cours).

J'utilise beaucoup le tableau, surtout en langue seconde, pour fixer certains éléments de parole, même lorsqu'il s'agit de débats, de discussions.

- Préparation du matériel didactique utilisé (vidéo, livres, transparents, feuilles volantes, ordinateurs, Internet).

Les gens ont une grammaire, un dictionnaire, un cahier d'exercice. J'insiste sur la qualité de la présence. Utilisation de feuilles volantes, à l'occasion, pour l'intégration des notions abordées et pour l'évaluation formative continue.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

Synthèse dynamique et constante au tableau.

Retour sur les questions laissées en suspens.

Écrire des phrases au passé (de leur cru) avec un sujet masculin ou féminin pluriel.

Le matériel « didactique » se construit le plus possible dans la situation même, dans l'échange. Le principal matériel « didactique », c'est la situation.

2. Début du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Accueil des élèves (ex : salutations).

Si j'ai un groupe loquace, une bonne partie du cours se verra centré sur cet accueil, sujet de conversations, excursions, film, etc. Je leur pose des questions, j'insiste ; si ça ne marche pas, je vais au tableau : peu de paroles sans fixer l'attention sur des phrases concrètes et visibles au tableau.

- Prendre les présences.

Je ne prends pas les présences oralement. Je trouve cela superficiel et inutilement formel. Cela n'aide pas à créer un climat d'échange. Au début et à la fin du cours (je m'organise pour apprendre vite les noms), je regarde ma classe en fonction de ce critère, je regarde ma liste et je coche, etc.

- Déclencheur (comment amenez-vous vos élèves à entrer dans le sujet que vous allez aborder).

Assez souvent (le plus souvent possible), je vais partir d'une phrase qu'un(e) étudiant(e) a dite durant la conversation. Sinon, ce sera une phrase de mon cru, écrite au tableau, qui constituera le déclencheur.

- Explications concernant l'objectif poursuivi par la leçon.

Je me sers de la leçon sur le participe passé pour m'étendre sur maximum de notions concernant la langue : nature et fonction. Usage des temps passés. Temps simples, temps composés, par exemple.

- Explications concernant le déroulement de la leçon.

Tant qu'il y aura des interactions, concernant les phrases mises au tableau, je ne vais pas à l'écrit. Cela suscite une attention soutenue et me permet d'intervenir sur le vocabulaire, le mot juste, l'intonation et la prononciation.

- Explications pour faire un lien avec une leçon précédente, des connaissances antérieures.

Cela est constant. Un peu comme une spirale. Toute la matière vue est constamment revue ré-exploitée, par des questions et réponses...

- Transition vers la partie suivante du cours.

Parfois, selon la force du groupe, viendront des moments où j'annoncerai ce qui reste à approfondir par rapport à ces bases. S'agissant du participe passé, j'évoquerai l'accord des verbes pronominaux, par exemple.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

C'est une « approche » globale : sans filet. Si le groupe est fort, j'avance plus vite ; s'il est plus faible, je reprends dans les détails et je reviens plus souvent sur les notions de base.

3. Partie principale du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Explications entourant la situation d'apprentissage comme telle.

Cette dimension ne prend pas beaucoup de place au début, mais sera mise en évidence, en contexte, au fur et à mesure que se déroulera le cours.

- Tâches à accomplir par les élèves.

Le professeur est au tableau. L'élève écrit, regarde la phrase au tableau. Le professeur tente par tous les moyens de capter l'attention de chacun en les interrogeant à tour de rôle, dans l'ordre ou dans le désordre, utilisant l'élément surprise. Tâches : écrire, regarder, écouter, être en état constant d'analyse dans un contexte de communication.

- Explications des consignes pour la réalisation des tâches à accomplir par les élèves.

Dans les exercices d'attention/analyse, l'écriture est secondaire, sert de support. Dans la partie écrite, je demande que l'élève écrive cinq à dix phrases de son cru, phrases au passé avec un sujet pluriel (consignes au tableau et oralement). Dans l'exercice « Feuilles volantes » : d'abord l'écriture, ensuite la correction au tableau.

- Rituel pour superviser le travail des élèves.

Dans l'échange, c'est l'animation, le rituel. Dès que je les fais écrire, je circule, ce qui me permet des interventions directes et personnalisées avec chacun, et une évaluation formative continue. Je peux ainsi voir si tout le monde comprend et la consigne et la notion. Et réajuster l'expression de mes attentes, s'il y a lieu.

- Transition vers la partie suivante du cours.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

Il est important pour moi (et pour eux/elles) de partir de la globalité – phrases courantes, transformées au tableau, sous leurs yeux (du singulier au pluriel, du présent au passé, etc.), pour me rendre ensuite dans le plus infime détail et revenir ensuite à la globalité.

4. Fin du cours (pour chacun des éléments que vous remplirez, veuillez inscrire le temps approximatif que vous y consacrez).

- Synthèse des apprentissages réalisés.

Je leur dis à mesure : « Voyez ce qu'on fait. C'est important parce que... Si vous maîtrisez cela vous pourrez... compléter votre démarche par vous-même... » Le temps varie parce que je privilégie la communication. Si tel point n'est pas maîtrisé, je reprends. Sinon la synthèse est rapide, consultative...

- Explications concernant une éventuelle évaluation de ces apprentissages.

Cela aussi tient de la plus grande transparence. Les étudiant(e)s sont informés du type d'examen. « À l'examen, je pourrais vous demander quelque chose de semblable, d'analogue... L'important, c'est de maîtriser ceci ou cela. Pour l'examen de grammaire, vous n'aurez pas vos notes alors, il faut que cela soit su. Pour les compositions, vous aurez droit à vos livres, mais vous devrez savoir analyser... »

- Explications entourant le lien à faire avec une leçon ultérieure.

Ces liens sont constamment établis au fur et à mesure. Je leur donne les limites de la leçon du jour et les avenues (globalement) qui restent à parcourir.

5. Éléments de gestion de classe à considérer en tout temps lors du déroulement d'une leçon.

- Moyens privilégiés pour aider les élèves en difficulté.

Je prends un moment pour m'arrêter lorsque je circule. Je prends un moment à la fin du cours.

Ou j'invite la personne à jaser avec moi à la pause ou le matin en arrivant. J'essaie de suggérer, de donner confiance.

- Interventions auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

Ceci est extrêmement rare. J'essaie l'humour, d'abord. En dernière instance, j'utilise l'autorité : avertissements, etc.

- Autres éléments que vous jugez pertinents.

J'ai eu très peu de personnes non motivées dans mes groupes. Il m'est arrivé surtout des cas de sur-motivation, de perfectionnisme aigu. L'étudiant(e) qui veut tout apprendre tout d'un coup. Je tente alors de recentrer la personne sur le processus.

ANNEXE IX

Canevas de la table ronde

Après avoir analysé brièvement les conversations que nous avons eues individuellement, j'ai ressorti quelques points qui méritaient à mon avis un temps de réflexion. J'ai donc préparé certains thèmes que je voudrais que l'on aborde sous forme de discussion ouverte. Je proposerai donc quelques thèmes sur lesquels j'aimerais vous entendre discuter entre vous.

On parle toujours du parallèle qu'il y a ou non à établir entre l'enseignement du FLM et du FLS

- Certains d'entre vous ont mentionné le fait qu'il fallait d'abord avant et tout se poser la question à savoir « qu'est-ce que l'on enseigne, quelle notion ? », avant de tenter de voir si les deux types d'enseignement peuvent se rapprocher. Seriez-vous d'accord pour dire, par exemple, que lorsque l'on parle de règles d'accord, FLM et FLS se ressemblent davantage que lorsque l'on parle de syntaxe ?
- Maintenant, pour une notion qui est la même, vous semblez tous, si je ne m'abuse, ne pas avoir de problème à utiliser le même genre de matériel qu'on soit en FLM ou en FLS. Il vous arrive parfois d'utiliser du matériel conçu pour des classes de FLM pour des étudiants de FLS ?
- Seriez-vous d'accord alors pour dire que la différence réside davantage dans la profondeur avec laquelle vous allez aborder une même notion ? Serait-il juste de dire qu'avec des étudiants de FLM, il est important d'aller en profondeur, de voir les exceptions une à une, alors qu'avec des étudiants de FLS on aurait tendance à demeurer en surface, parce qu'il s'agit pour eux de choses tout à fait nouvelles, et qu'il faut d'abord leur laisser le temps de se familiariser avec ces mêmes notions ? Développez à ce propos...

- On sait que l'intérêt des étudiants est un facteur déterminant dans la façon dont on enseigne. Quelle comparaison feriez-vous entre l'intérêt de vos étudiants de FLM et ceux de FLS, selon vos expériences personnelles, bien sûr ?
- Diriez-vous que votre expérience en tant qu'enseignant est un facteur déterminant dans la réponse que vous ferez à ma question de recherche ? Les acquis que les années ont apportés dans votre enseignement vous permettent-ils de dire que FLM et FLS se ressemblent davantage que vous ne l'auriez cru en début de carrière, ou l'inverse, ou votre opinion est-elle sensiblement la même qu'en début de carrière ?
- Diriez-vous que la DLFM, science qui étudie les relations entre les élèves, les enseignants et les savoirs à enseigner, afin de réinvestir les connaissances produites dans la pratique des enseignants, a une influence dans vos façon de faire ?
- Répondriez-vous de la même façon pour ce qui est de la DLFS ou y voyez-vous une différence ?
- Sentez-vous le besoin professionnel d'avoir recours à une didactique qui prenne davantage en considération les similitudes et les différences entre l'enseignement du FLM et du FLS ?

ANNEXE X

Verbatims de la table ronde

C- Chercheure

S1- Sujet 1

S2- Sujet 2

S3- Sujet 3

C- Je vais déjà commencer si vous êtes prêts. Je vais poser une première question, vous en discutez ensemble et lorsqu'on semble en avoir fait le tour, j'en poserai une autre et ainsi de suite.

Dans les entrevues que nous avons eues individuellement, on parle toujours bien sûr du parallèle à établir entre l'enseignement du FLM et du FLS, quelques-uns d'entre-vous ont mentionné qu'il fallait d'abord se poser la question à savoir qu'est-ce qu'on enseigne, quelle notion, avant de tenter de voir si les deux types d'enseignement peuvent se rapprocher. Ce que je vous demande maintenant c'est si vous seriez d'accord pour dire, par exemple, que lorsque l'on parle de règle d'accord, l'enseignement du FLM et du FLS se ressemble davantage que lorsque l'on parle de syntaxe par exemple ?

S3-Je pense que j'avais effectivement lancé cela... Par exemple le participe passé conjugué avec avoir. Tu expliques la différence entre un COD et un COI. Il faut que tu le fasses. Que ce soit pour des étudiants de LM ou de LS, tu dois expliquer la règle, c'est à peu près le même processus, et cela peut se faire à peu près de la même façon. La question des fois ne se pose pas. On ne peut pas dire que... Je me dis que cela dépend du contenu. Pour certains contenus, tu peux l'avancer de la même manière, ou assez semblable.

S2- Je dirais oui, en général, c'est évident que pour apprendre à orthographier tu fais appel aux mêmes notions... Par contre il faut faire attention car les francophones en possèdent déjà beaucoup par intuition... Mais il est vrai que si l'on parle d'accords simples par exemple, c'est la même façon de l'enseigner, mis à part les compléments qu'il faut ajouter quand on est en langue seconde, pour être bien certain que les étudiants s'y retrouvent bien, vu la part d'intuition qu'ils n'ont pas.

C- J'ai également remarqué dans vos propos que vous aviez tendance à dire que plus le niveau des étudiants de FLS avançait, plus la différence dans votre enseignement tendait à s'estomper avec celui de FLM. Pourriez-vous me dire quelle est la grande différence que vous voyez dans l'enseignement prodigué à des étudiants débutants de FLS et celui prodigué à des étudiants de FLM ?

S2- Il y a tout d'abord un paquet d'éléments que l'étudiant de FLM sait par intuition. L'étudiant de FLS n'a aucune intuition de la langue, alors il faut tout lui enseigner. Les articles par exemple, tu vas apprendre à un francophone à les connaître, mais tu ne vas pas lui apprendre à les employer alors que c'est le cas avec les anglophones, puisque c'est une mécanique qu'il ne connaît absolument pas...

S1- Je trouve que ton exemple est pertinent, parce que pour les débutants moi je fais plus référence à leur langue maternelle à des fins comparatives. Lorsque l'on emploie un article, eux dans leur langue ne l'emploient pas... Alors je vais plus aller dans leur langue à eux pour établir des comparaisons, ce que je ne ferais pas avec un niveau plus avancé.

S2- Parce que pour l'anglophone, l'emploi de l'article c'est complexe, explications que tu n'as pas à faire avec des francophones.

S3- Et si je recule débutants débutants, ce que je n'ai jamais fait, tu dois tout montrer. Tu ne peux pas parler de quelque chose il faut que tu montres.

S2- Les différences sémantiques également. La différence entre savoir et connaître... Tu n'enseignes pas cela à un francophone. Un anglophone tu lui enseignes parce qu'en anglais c'est le même verbe.

C- Seriez-vous d'accord alors pour dire que la variable du niveau des étudiants de langue seconde est tellement importante, qu'il faudrait en tenir compte dans la façon que j'ai de poser ma question de recherche, puisque la réponse que vous y faites dépend trop de cette variable ? Parce que si je comprends bien vos dires, la réponse que vous faites à ma question ne sera pas la même que l'on parle d'étudiants de FLS de niveau débutant ou d'étudiants de FLS de niveau avancé...

S2- Enseigner le FLS à des étudiants débutants et même intermédiaires, c'est quasiment enseigner une autre langue. Souvent tu remarques qu'un anglophone qui a bien appris sa grammaire française va te donner un détail très précis dans une réponse à un tel point que tu en restes surpris, parce que lui il l'a appris, alors que le francophone fonctionne beaucoup plus par intuition... C'est pour cela qu'un enseignant qui n'a jamais enseigné le FLS ne s'improvise pas enseignant de FLS du jour au lendemain, même s'il a vingt ans d'expérience en FLM... Il va être complètement perdu !

S1- Oui ! Oui ! Les questions ne sont pas les mêmes du tout !

S2- Même chez les avancés, parfois ils utilisent dans leurs compositions des formules que nous n'utilisons pratiquement jamais, mais qui sont tout de même acceptées. De grosses questions se posent aussi chez les avancés. Le brouillard n'est pas disparu parce que les étudiants comprennent mieux la langue. Les types d'enseignement se rejoignent un peu plus, mais TOUT ne s'explique pas de la même façon parce que l'on est avec des avancés.

S3- Il y a également des questions posées par les anglophones qui sont beaucoup plus difficiles à répondre que celles posées par des francophones... Beaucoup plus difficiles...

C- Qui exigent plus de recherche de votre part pour donner une réponse exacte ?

S3- Ah oui ! Et tu fais le tour des collègues... Trois te disent une chose, alors qu'un autre te dit autre chose !

C- Ce qui vous arrive beaucoup moins en contexte d'enseignement du FLM ? Vous trouvez facilement les réponses aux questions qui vous sont posées ?

S3- Cela va tomber sous le sens alors que les anglophones ont tellement travaillé à l'intérieur de la mécanique, qu'il y a beaucoup d'affaires qu'ils savent mieux que nous dans la technique. Nous, on y va de façon globale et quand la question nous est posée on est obligé de réfléchir.

S1- C'est ça, étant donné que les étudiants de FLS n'ont pas cette partie intuitive de la langue, cela nous fait aussi à nous une réflexion sur notre propre langue. C'est intéressant !

C- Bien ! Donc pour l'enseignement d'une notion X, seriez-vous d'accord justement pour dire que la différence réside davantage dans la profondeur avec laquelle vous aller aborder une notion ? Je m'explique : par exemple est-ce qu'il serait juste de dire qu'avec les étudiants de FLM, c'est important d'aller en profondeur, de voir chacune des exceptions une à une, alors qu'avec vos étudiants de FLS vous aurez tendance à demeurer plus en surface, bien souvent parce qu'il s'agit de notions qui sont nouvelles pour eux et qu'il faut leur laisser le temps de les travailler, puis leur laisser le temps de se familiariser avec cette notion avant d'aller plus en profondeur. Pourriez-vous développer à ce propos ?

S1- C'est surtout là que la notion de niveau entre en ligne de compte étant donnée que nous, on est dans un programme universitaire où les cours que l'on donne sont par niveau, et que l'on suit un programme bien précis qui nous dit où arrêter dans le développement des notions.

C- Puis au-delà du niveau auquel vous enseignez, vous arrive-t-il dans vos préparations de cours d'ignorer certains aspects, certaines exceptions d'une règle sous prétexte que ce serait trop compliqué pour vos étudiants de FLS ?

S3- Oui ! Je pense par exemple aux participes passés. Si tu veux vraiment expliquer cela, tu peux prendre trois heures pour le faire. Au tableau... toutes les sortes de pronominaux... comment ça marche...les réfléchis les non-réfléchis... les réciproques... Mais tu peux aussi arriver et simplifier cela.

S1- Moi cela n'est pas un problème. Moi c'est plutôt par exemple le subjonctif où là tu vas dans la finesse de la langue. Tu vas dans les subtilités et ce que tu as à exprimer, tu deviens plus nuancé, alors c'est là que je vois davantage la différence entre les niveaux.

S2- C'est sûr qu'il y a des notions que l'on va voir plus tard. Comme par exemple avec les niveaux plus avancés on va élaborer davantage, puisqu'ils ont une plus grande capacité de nuancer.

C- Puis vous, S2, qui avez une expérience d'enseignement du français langue maternelle au secondaire, diriez-vous que la progression dans le degré de difficulté des notions se ressemble, que l'on parle de FLM ou de FLS ?

S2- C'est-à-dire qu'il y a une progression qui doit suivre dans les deux domaines. Certaines notions doivent être acquises avant d'autres, et l'on est parfois obligé d'en remettre à plus tard même si la question vient, mais je dirais que c'est plus prononcé chez les apprenants de FLS que chez ceux de FLM.

C- D'accord. Je vais donc passer à un thème un peu différent. On sait aussi que l'intérêt des étudiants que l'on a en face de nous est un facteur déterminant dans la façon que l'on enseigne. Quelle comparaison feriez-vous, compte tenu de votre expérience bien sûr, de l'intérêt de vos étudiants de FLM et ceux de FLS ?

S2- Elle est énorme.

S1- Oui elle est énorme, car si moi j'aime enseigner le français c'est en grande partie parce que j'enseigne ici le FLS. Le plaisir chez l'apprenant ici... ce désir, cette flamme qui nous stimule, je le retrouve très peu chez mes étudiants de FLM de niveau universitaire.

S2- Ici il y a la motivation et l'intérêt, tandis que si tu enseignes à de jeunes francophones qui parlent mal et qui écrivent mal, et qui ne sont pas intéressés à s'améliorer, puisqu'ils se comprennent. Ils ne comprennent pas que dans leur façon de se comprendre ils s'isolent du reste du monde. Et le temps qu'ils le comprennent ils sont sortis du secondaire. Ce que tu ne retrouves pas dans mes classes de FLS.

S1- Ce que je trouve intéressant également en FLS, c'est qu'ils ont des commentaires métalinguistiques. C'est-à-dire qu'ils ont des commentaires sur la langue qu'ils apprennent : « j'ai entendu cela, j'ai entendu ceci... », il y a une interaction intéressante. Ils sont curieux et il y a un retour sur la langue. Une conscience linguistique.

S2- Il y a un intérêt en FLS qui est beaucoup plus présent qu'en FLM.

C- Ce qui également comme enseignant doit être très gratifiant de voir l'intérêt de vos élèves de FLS, de les voir progresser...

S3- Effectivement... Aussi avec toute l'équipe de l'école on a l'impression de faire partie d'un tout.

S1- Et il ne faut pas oublier que l'on est en contact avec l'apprenant 5 jours par semaine, plus les activités du soir où l'on jase avec eux. C'est de l'immersion qu'ils vivent, et il ne faut pas oublier que c'est un aspect important de notre enseignement...

C- Autre thème maintenant... Diriez-vous que votre expérience à vous en tant qu'enseignant est un facteur déterminant dans la réponse que vous faites à ma question de recherche ? C'est-à-dire est-ce que les acquis que les années ont amenés dans votre enseignement vous permettent de dire par exemple que FLM et FLS se ressemblent davantage, ou l'inverse, que vous l'auriez cru en début de carrière ?

S1- Moi je me suis rendu compte, je viens de FLM avec des universitaires, je pensais naïvement qu'il ne s'agissait que de faire un transfert. Je me suis vite rendu compte que tel type d'explications qui fonctionnait en FLM ne fonctionnait pas du tout en FLS. Avec les années j'ai beaucoup révisé ma façon de faire.

C- Donc pour vous, S1, l'expérience a eu une grande influence dans votre façon d'aborder l'enseignement du FLS ?

S1- Même que cela m'a donné le goût de me documenter pour m'aider et m'éclairer, puisque je n'ai pas eu de formation pour l'enseignement du FLS.

S2- Pour moi c'est la même chose que ma collègue. Ce n'est pas du tout du tout le même enseignement. Je considère qu'un collègue de FLM qui voudrait se lancer en FLS pourrait sérieusement se casser la gueule s'il n'est pas conscient de la différence... Ce n'est pas la même grammaire, une autre approche. On n'est pas conscient au départ puisque l'on connaît bien notre langue maternelle, on l'enseigne bien aux francophones et quand tu arrives pour expliquer en FLS, c'est beaucoup plus complexe. On ne peut pas improviser.

S3- *Je suis aussi d'accord avec mes collègues. De mon côté je dirais même qu'il y a beaucoup plus de chances que mes étudiants de FLS me posent des colles auxquelles je ne peux pas répondre immédiatement.*

C- *Puis est-ce que cela t'amène à préparer tes cours différemment ? Peut-être à penser au genre de questions qui pourraient survenir ?*

S3- *Me préparer différemment peut-être à être disponible à la recherche avec eux. Selon moi, rendu là c'est une question d'attitude pédagogique. Être capable de réfléchir là, à livre ouvert avec eux.*

C- *Peut-être est-ce des choses qui vous ont surprises au début de votre pratique et moins maintenant ?*

S3- *Je suis toujours surpris... Autrement dit il y a selon moi une compétence de plus, que l'on doit avoir quand on enseigne en FLS et qui continue toujours à se développer.*

S1- *Moi tu vois j'enseigne présentement le FLS à un niveau relativement débutant et quand j'arrive à certaines notions comme les articles je suis vraiment embêtée... Ce n'est pas facile, je suis parfois désorientée, c'est embêtant.*

S2- *Et les notions comme ça sont nombreuses où l'on doit constamment se remettre en question et trouver les bonnes façons de passer la matière, puisque ce qui est pour nous pratiquement inné est pour eux totalement inconnu...*

S3- *Parfois on se fait poser des questions et on sait que la réponse technique à la question ne satisfera pas l'étudiant... Là tu fais un grand détour jusqu'à ce que tu vois que les explications que tu fournies éclairent ton étudiant.*

C- *D'accord. Diriez-vous maintenant que la DFLM, la science qui étudie la relation qu'il y a à établir entre étudiants, enseignants et savoirs, a une influence dans votre façon de faire ? Lisez-vous les publications ? Utilisez-vous les méthodes proposées par les maisons d'éditions ?*

S1- *Moi je n'ai jamais suivi de cours de didactique. Moi ce que je consulte comme publication c'est Québec Français seulement à titre comparatif. Il y a du matériel destiné à des élèves de FLM de niveau secondaire, mais je les utilise davantage pour mes étudiants de FLS. C'est tout ce que je fais.*

S2- *Moi je regarde tout ce que je peux trouver comme matériel. Les manuels qui nous parviennent des éditeurs... Mais je ne suis pas tellement partisan de toutes ces nouvelles méthodes bien enrobées. C'est une mode on dirait. On change d'idée, on en fait un autre, on est pas d'accord, on en fait un autre. Je suis un vieux singe !*

S3- *Le milieu lui-même est une didactique. Il y a plein d'affaires qui s'installent, il n'y a pas un discours sur l'enseignement, rien de façon uniforme...*

S1- *Ben c'est-à-dire qu'on a un programme imposé, tu n'as pas le choix de le faire passer...*

S2- *Aussi avec toutes les méthodes, on a l'impression que le moyen devient une finalité, puis à ce moment-là on est complètement à côté de la voie ferrée. Il y a des bonnes choses, c'est évident. Tu retrouves de bons éléments, mais j'ai l'impression que l'on perd parfois le but avec les enrobages que l'on propose. Le contenu n'est souvent pas là. Alors 5 ans plus tard, on dit que l'on s'est peut-être trompé et l'on recommence. Il y a un apprentissage à faire, et toutes les méthodes d'enrobage ne permettent pas ces apprentissages. Il doit y avoir une rigueur et c'est rarement plaisant.*

C- *Peut-on dire que pour vous, S2, dans votre pratique vous prenez un peu de matériel à droite et à gauche et que vous l'adaptez à votre personnalité d'enseignant ?*

S2- *En principe et sans prétention c'est moi le prof. Pas les livres ni la pédagogie qu'on nous met de l'avant. J'aime ça enseigner, et j'ai assez d'expérience et j'ai assez fouillé pour savoir qu'ils vont comprendre ce que j'explique, même s'ils n'ont pas de livres, que je considère souvent comme un carcan. Il faut prêter davantage d'intelligence aux professeurs.*

C- *Donc dans cette optique, sentez-vous le besoin comme enseignant de FLM et de FLS de recourir à une didactique qui prendrait davantage en considération les ressemblances et/ou différences entre l'enseignement du FLM et du FLS ?*

S1- *Bien sûr moi j'aimerais ça ! Ça pourrait être très intéressant !*

S3- *Toi tu n'as pas fait d'études là dedans, moi je n'ai pas fait d'études là dedans... Je ne sais pas, mais peut-être qu'un ouvrage qui expliquerait comment aborder telle ou telle notion comparativement à ce que l'on ferait en FLM, pourquoi pas ?*

S2- *Qu'est-ce qui peut servir pour les francophones, qu'est-ce qui peut servir avec les anglophones... avec mon expérience je sais maintenant ce dont on a besoin... Je ne suis pas certain que cela soit utile...*

S1- *Bien pour un jeune prof qui commence ça pourrait être drôlement utile ! C'est parfois tellement embêtant... Avoir des pistes sur le comment aborder telle ou telle notion.*

S2- *Ça pourrait à la limite être utile aux profs de langue seconde, pas aux profs de langue maternelle... Si tu avais une discipline DFLM et une autre à côté DFLS ça amènerait au même but...*

S1- *Bien ça c'est différent, s'il existait un ouvrage en espèce de condensé qui prendrait en compte tout ce dont on vient de parler, moi je crois que cela pourrait être définitivement intéressant.*

C- *Avez-vous des choses à rajouter là-dessus ou sur un autre point que vous auriez aimé aborder ?*

RÉFÉRENCES

- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue française*, 82, 53-66.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement*. Paris : Unesco.
- Chartrand, S. et Paret, M.-C. (1995). *Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?* Dans *didactique du français : État d'une discipline*, sous la direction de Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. Paris : Éditions Nathan.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. *Langue française*, 82, 44-52.
- Chiss, J.-L. David, J. Reuter, Y. (1995). Dans *didactique du français : État d'une discipline*, Paris : Éditions Nathan.
- Dabène, M. (1995). *Quelques étapes dans la construction des modèles*. Dans *didactique du français : État d'une discipline*, sous la direction de Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. Paris : Éditions Nathan.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Galisson, R. (1986). Éloge de la didactologie/didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 64, 39-54.
- Gauthier, B. (sous la direction de), (1992). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Sillery : Presses de l'université du Québec.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.
- Guibert, J. et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Huot, R. (1992). *La pratique de recherche en sciences humaines : méthodes, outils, techniques*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Jonnaert, P. et Provencher. (2001). *Les didactiques des disciplines : Un débat contemporain*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, D. et Forget, G. (1995). La situation d'apprentissage. *Traces*, 33 (1), 14-17.

- Laville, C. et Dionne, J. (1996). *La construction des savoirs*. Montréal-Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lefrançois, R. (1992). *Stratégies de recherche en sciences sociales : applications à la gérontologie*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris ; Montréal : Larousse.
- Legendre, R. (1992). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris ; Montréal : Larousse.
- Marchand, F. (1989). Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités. *Langue française*, 82, 67-81.
- Ouellet, A. (1994). *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton, M.-Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills : Sage Publications.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Rosier, J.-M. (2002). La didactique du français. *Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*, Saint-Cloud : Hatier-Crefif.
- Roulet, E. (1986). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue française*, 82, 3-7.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Tremblay, S. (1998). *Le recours à la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde. Étude menée auprès d'adultes, locuteurs natifs de l'anglais, apprenant le français, langue seconde, dans un milieu universitaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.